

EL HOLOGRAMA DE LA COMUNICACIÓN.
APORTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA COMPLEJIDAD

Primera edición 2019

ESTA INVESTIGACIÓN FUE ARBITRADA POR PARES ACADÉMICOS Y SE PRIVILEGIA CON EL AVAL DE LAS INSTITUCIONES EDITORAS.

PUBLICACIÓN FINANCIADA
CON RECURSO PFCE 2019

*El holograma de la comunicación
Aportaciones para la enseñanza del español
desde la sociolingüística y la complejidad*

DERECHOS RESERVADOS

© Mónica Muñoz Muñoz

© Taberna Libraria Editores

Plaza Tacuba local 4,
Calle tacuba 182, Centro,
98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías
Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-8731-01-5

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

Mónica Muñoz Muñoz

El holograma de la comunicación

Aportaciones para la enseñanza del español
desde la sociolingüística y la complejidad

MMXIX



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE ZACATECAS

A mis hijos: Vanessa, Hugo y Mónica,
por la incondicionalidad de su amor y presencia.

Al sueño de la Facultad de Humanidades,
por intervenir en todos los espacios de mi vida.

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional [...] el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo [...] son inseparables y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo, entre el objeto del conocimiento y su contexto [...] Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

EDGAR MORIN: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*

PRÓLOGO

En la interacción humana, el acto comunicativo es tan complejo que puede ser dividido con diferentes técnicas, por ejemplo, la del análisis de los niveles de la lengua; sin embargo, las estructuras lingüísticas funcionan también bajo un principio hologramático, son pequeños puntos que conforman un todo donde interactúan creencias lingüísticas, sistemas afectivos, convicciones culturales, percepciones determinadas por la biología y, desde luego, las decisiones y esperanzas del individuo desde las cuales se ejercen las habilidades comunicativas.

MÓNICA MUÑOZ: *El holograma de la comunicación.*

La filosofía como profundidad, la literatura como totalidad y la historiografía como perspectiva han seguido la suerte; en la mayoría de los casos, como protagonista de la vida mundial, nacional y zacatecana. Si nos despojamos de lo más, de nuestra identidad étnica, nos despojan de lo menos: nuestra economía.

Necesitamos mucho trabajo humanista sobre nosotros mismos. Urge restituir el sentido auténticamente humanista ante una formación que amenaza con ser, de manera preponderante, tecnológica, utilitarista y totalitaria.

Urge rescatar desde nuestra situación local, los valores de la cultura universal, despojándolos —en cuanto se pueda— de sus connotaciones dominadoras e ideológicas. Asimismo urge descubrir los propios valores culturales subrayando lo que tengan de autenticidad y de novedad. Razones: a) la situación periférica de Zacatecas respecto de los centros culturales de otros países y del mismo México, dado el papel histórico tan significativo que ha tenido el estado en la formación de la nación mexicana actual; b) la necesidad de descentralizar el pensamiento, actualmente confinado en la capital del país.

BENJAMÍN MORQUECHO: *De memoria y olvido.*

La búsqueda del sentido de la enseñanza del español desde un apartado salón de clases en la escuela primaria o desde la mezcla de grupos, medios y disciplinas dentro de una telesecundaria o entre estudiantes preparatorianos que suelen desentenderse (no sólo ellos, sino los otros factores activos de la enseñanza) de lo fundamental: “preparar” para la carrera o la licenciatura, muestra una aparente confusión entre ambiciones o sueños, filosofía de la educación, estrategias de enseñanza, programas y dificultades reales.

Después de cuarenta horas frente a grupo (o veinte si el amable lector quiere), de la atención a un inclemente centenar de alumnos, resulta difícil el ejercicio mental de la reflexión o el despliegue de la conciencia.

La dualidad del normalista entre aprender una disciplina y aprender a enseñar lo lleva a menudo al simple día a día del cumplimiento del deber. Queda entonces frente al ejercicio de la práctica profesional, que es otra cosa. Esa dualidad se manifiesta entre los estudiosos de la lengua, en las escuelas de Letras, pero en este caso la complejidad tiene que ver con la esencia connatural del lenguaje articulado al ser humano, independientemente de que se cultive o no, crecerá en la persona, y de las grandes implicaciones en el desarrollo personal, del grupo y de la especie que su mejor manejo proporciona. El falso dilema es: si se desarrolla solo, para qué lo mejoramos.

A todo esto habrá que agregar, en el caso de lingüistas y pedagogos, el sentido de las generalidades en un aparato concreto, si así puede llamársele, que es el sistema educativo, en donde todos los factores juegan y toda decisión se mueve y pesa. Por fortuna se han tendido puentes entre saber y hacer. A la mucha teoría de los universitarios les suele faltar la práctica docente, a la mucha práctica docente de los normalistas

le suele hacer bien un momento de reflexión. Ambos esfuerzos están inscritos dentro de lo que Mónica Muñoz señala:

Ese es el mandamiento primario que el humanismo nos ha dado: crear sentido para un mundo sinsentido (Muñoz Muñoz, 2019:27).

Los posgrados irrumpieron en las universidades de los estados de la República Mexicana, en lo esencial hacia la década de los ochenta del siglo pasado. Se fundaron primero las maestrías con vocación de formar cuadros para la enseñanza. Con los doctorados se cargó la tendencia a la investigación. Nuestras universidades han tenido que remontar las condicionantes externas y las resistencias internas para dejar de ser meros reproductoras de conocimientos o por lo menos intentarlo. Hubo áreas y disciplinas restringidas, hubo momentos en que la reflexión se forzó hacia problemas regionales y eso devino negación a mirar el bosque antes que sumirse en el follaje.

En Zacatecas la historia de las Humanidades se remonta a finales de la década de los ochenta y sus posgrados a la de los noventa. La tradición normalista viene de más atrás y ha tenido una evolución cercana, por no decir similar a la nacional, en cuanto a sus luchas y conquistas. Benjamín Morquecho Guerrero sería uno de los puentes entre las Humanidades y la Escuela Normal y el Centro de Actualización del Magisterio en aquellos momentos fundacionales. No olvidemos que al interior de los sectores pedagógicos se fundó la Universidad Pedagógica que contribuyó a hacer más compleja y rica la relación entre profesionistas de la enseñanza del español.

Mónica Muñoz pertenece a esas generaciones de nuevo cuño, en su caso en el terreno de la lingüística y de la literatura. Más la segunda en su fase de licenciatura, más la primera en su maestría y doctorado. Creo que al final de la segunda década del siglo XXI por fin podemos hablar de una generación de lingüistas en pleno ejercicio de investigación y asociada a enseñanza en la Licenciatura en Letras y a la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna, hoy replanteada en la Maestría en Competencia Lingüística y Literaria, de la Unidad Académica de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Sin duda el sueño de Veremundo Carrillo, Lauro Artega y Benjamín Morquecho ha tenido realizaciones muy concretas ajenas a sus creadores, en gran medida por el paso del tiempo y por los cambios en los paradigmas de interpretación del mundo a través del conocimiento y los problemas y métodos de enseñanza. Una de las aportaciones saludables de estos tiempos es la posibilidad de incluir al individuo de carne y hueso dentro de las investigaciones, sin perder por ello la eficacia y la certeza en el análisis. Vemos a Pierre Bourdieu entre los componentes del baile de solteros en África. El cuadrado donde, en sus límites de bancas, se sientan solteros, solteras, casados, casadas y público espectador. Agreguemos al observador y científico social.

Vemos a la lingüista levantar encuestas sobre realizaciones fonéticas, levantamiento de léxico, construcción de redacciones, mientras contribuye con su vocación de no ser ajena al ejercicio, de mirar el rededor, el horizonte: una escuela a la que a veces se llega con dificultad por los picos de la violencia, un salón de clases que ya está reducido por la ausencia de los varones, mientras se puede ver que los hijos

son llevados por las madres, pues los padres están ausentes no por el trabajo, sino porque se han ido a vivir la aventura del Norte.

Después podrá ir a sus clases y exponer el aspecto técnico y teórico de esas investigaciones, marcar sus límites y sus promesas. Es importante hacer las cosas bien. Si una disciplina tiene por objeto conocer límites de vocabulario o problemas de construcción sintáctica, el resultado tendrá que ver con números, los cuales son tan necesarios en el momento de aterrizar las especulaciones de partida. Si uno piensa que el léxico del inglés ocupa grandes partes de los mensajes de un hablante ordinario, basta contar las palabras de algunos textos para caer en cuenta de que no es así.

El trabajo se complica cuando la investigadora tiene que insertar sus hallazgos en lo que se llama la punta, lo más reciente del conocimiento, pero a la vez debe funcionar lo que hace dentro de esa realidad de sus alumnos que adquieren un conocimiento, que manejan una lengua con un dominio muchas veces deficiente y con su propia voz que a menudo rondará en la disonancia cognitiva.

En su libro *El léxico disponible en dos regiones zacatecas. Una lectura a partir de la memética, la teoría de la evolución cultural*, Mónica Muñoz ha trabajado levantamientos de léxico disponible en dos zonas del estado de Zacatecas, ha descrito sus características tratando de llegar a lo que Juan López Chávez ha señalado como probables organizaciones del vocabulario en el cerebro humano. ¿Es factible mostrar regularidades del pensamiento de una comunidad a partir de sus apariciones y el orden de esas apariciones? El registro de resultados es algo que queda para cotejarse con intentos similares.

Además de las variaciones idiolectales y sociolectales, que en gran medida quedan dentro de un 25% que está allí para ser analizado, dado el grado de minucia que requiere y que por lo pronto se sacrifica en beneficio del otro 75% que marca la regularidad. Además de este botín que tendrá su momento de explotación, están las diversas organizaciones que constituyen universos y que han sido utilizadas por el mismo López Chávez para una enseñanza microplanificada y planificada del español.

Ese doble camino sobre la producción-organización de vocabulario y la microplaneación-planeación de la enseñanza del vocabulario tiene una tercera vía en el libro mencionado por la investigadora originaria de Jalpa, Zacatecas: los memes. No se trata de una palabra popular en el mundo del internet. Se trata de una provocadora tesis de Richard Dawkins: la existencia de un gen cultural que circula por la especie a la manera de los genes conocidos (desconocidos) de la herencia (Blackmore, 2000). Para Daniel C. Dennett (1995) estas unidades estarían en el lenguaje, como manifestaciones de un mundo de civilización que caracteriza a grupos sociales frente a otros. De esta manera, los levantamientos ya vistos en dos utilidades, adquieren un tercer uso: buscar sus rastros, sus anclajes, sus proyecciones como unidades que rebasan al individuo y que están en él.

En *El holograma de la comunicación. Aportaciones para la enseñanza del español desde la sociolingüística y la complejidad*, Mónica Muñoz hace un alto en el camino desde su salón de clases, su cubículo o su estudio y reflexiona sobre el problema de la enseñanza del español.

En el capítulo primero, parte de la crisis que se genera cuando parámetros internacionales arrojan una notable de-

bilidad en los resultados de comprensión de lectura. Todo el esfuerzo nacional se topa con la crudeza de los números. No sabemos leer o no sabemos leer adecuadamente un texto. En consecuencia, ¿cómo leemos nuestra vida?, ¿cómo leemos el mundo? Lejos de darle un seguimiento a los resultados y a evaluar los caminos fracasados después de las posteriores evaluaciones a ese demoledor (cuantitativo) primer diagnóstico, los resultados no se conocen y tampoco se sabe si habrá el referente de las evaluaciones o si se seguirá otro camino.

La demolición de una reforma educativa por otra parte conlleva una evidente labor de catálisis (en este caso de retardamiento), mientras el mundo cambia y exige nuevas soluciones, de acuerdo a la realidad global y virtual que vivimos ya, aunque no sea de manera generalizada. Aquí no se trata de la fábula de la liebre que nunca alcanza a la tortuga, sino de la tortuga que ni siquiera piensa en seguir a la liebre.

De este capítulo me parece relevante el énfasis en la dimensión interna para adquirir una competencia, sea comunicativa, lingüística o morfosintáctica.

Para fomentar la expresión en un niño de naturaleza reservada, Ron Taffel recomienda utilizar una conversación en paralelo con el objetivo de que la presión sea menor. La insistencia acerca del desarrollo de la capacidad expresiva debe ser suave, inadvertida y rodeada de empatía. Eso tendrá un impacto mayor en la vida del estudiante que la asistencia a una clase de lengua donde el único objetivo es el dominio de la ortografía.

Por el contrario, al estudiante que no deja de hablar, que no respeta turnos, catalogado por Taffel y Blau como ‘bullioso’, es necesario estimularlo en el dominio del orden y la secuencia, además de elogiar sus discursos breves y concisos.

Ante quienes tienen un estilo comunicativo polarizado, es decir, ante quienes oscilan entre la expresividad y el silencio absoluto, se recomienda descubrir qué circunstancias provocan su actitud de comunicación, podemos utilizar oraciones que desencadenen conversaciones, pero, especialmente, ser interlocutores reales (Muñoz Muñoz, 2019:47).

El lenguaje está allí. El giro es importante, porque el carácter fundamental del cerebro en la concepción del lenguaje nos obliga a que se vea su aspecto formador dentro de los mensajes, y ya no de la visión que pensaba el lenguaje como una especie de software. El lenguaje está íntimamente unido al desarrollo individual y por lo tanto la traumatización del individuo se acentúa o se alivia con un adecuado manejo del lenguaje, a veces en la simple claridad con que se manejan los factores de disturbio, a veces en el registro pormenorizado de los hechos y de varias intervenciones o interpretaciones sobre ellos e incluso como vehículo de terapia.

El profesor que enseña lenguaje puede pensar en un aumento del vocabulario, en una diferenciación entre construcción pasiva y activa, pero sobre todo debe vigilar que ese manejo adecuado construya un individuo armonioso, competente, que lo mismo sea capaz de decodificar un mensaje o un mensaje lleno de mensajes como decodificar su propio estado, el de los demás involucrados en un evento comunicativo y en la vida común y corriente que llevará siempre. El lenguaje servirá así lo mismo como un soporte de las características biológicas, que de las emociones más íntimas o de las formas más complejas de la vida humana: la ciencia y el arte. Piénsese, por ejemplo, en que la emoción de la ira, con mucha frecuencia es una manifestación del miedo. Una de

las formas de romper el dominio de ese temor, miedo, terror, es la violencia.

El manejo común del español, que crece como la grama del campo, oculta el desarrollo de competencias con más prestigio social. Aunque en realidad, la autoestima, el aprecio de uno debería tener una valoración mayor.

El léxico, evidentemente, pese a lo que insistiera en postular la tradición, no es ni con mucho una excepción. Las concepciones que acerca de él se han tenido incurren, así, en dos problemas fundamentales. El primero está relacionado con lo que acabo de decir en el párrafo anterior; como componente lingüístico no está de ningún modo aislado de otros componentes ni tiene una jerarquía menor que ellos. El segundo tiene que ver con la idea de que es inestable y desordenado, cosa que no es cierta ni aun razonable de creer (López Chávez, 2003:447).

En un mundo que se sustenta en la desigualdad y el dominio, es lógico que el yo esté sujeto a lemas de gran ponderación, pero asedios reales que tienden a someterlo. Un manejo adecuado de la competencia comunicativa nos saca de este embrollo.

La profesión navega con creencias y actitudes, también la práctica y la enseñanza de la lengua. Es increíble que un estudiante ajeno a las Humanidades se someta al riguroso proceso de adquisición de competencia en el leer, hablar, escuchar y escribir un segundo idioma y ponga reparos en la enseñanza de su lengua materna.

¿Por dónde debe avanzar la enseñanza del español? Por todos los flancos. Por sus dimensiones interna, social, histórica. Por el lado del juego, por el de la explotación de las

otras inteligencias y transitar hacia el dominio de la lengua, otra vez el largo y sinuoso camino a la inversa. E incluso se deben aprovechar las actitudes y creencias en bien de la competencia. Es claro que si quien enseña no domina el código o no le interesa más allá de pasar el día con el grupo para ir a hacer lo mismo al día siguiente, el prestigio de la lengua y su enseñanza serán cero.

En conjunto, el trabajo con las inteligencias múltiples y el trabajo con las limitaciones de la mente crean una visión del ser humano radicalmente distinta de la que se solía tener hace una generación. En el apogeo de la psicometría y el conductismo, en general se creía que la inteligencia era una entidad única hereditaria y que los seres humanos —al comienzo una *tabula rasa*— podían ser capacitados para aprender cualquier cosa, siempre que se presentase de modo apropiado. En la actualidad un creciente número de investigadores consideran precisamente lo opuesto: que existe una multitud de inteligencias bastante independientes entre sí; que cada inteligencia tiene sus propias ventajas y limitaciones, que la mente se halla lejos de estar libre de trabas al momento del nacimiento; y que es muy difícil enseñar cosas que vayan en contra de las teorías ingenuas o que desafíen las líneas naturales de la fuerza de una inteligencia y sus ámbitos correspondientes (Gardner, 2001:18).

A propósito de este mundo cambiante, la enseñanza de la lengua debe reforzar los cambios que se operan en los hablantes. Es frecuente la descalificación y el manifestar el *DEBE* como a nuestras generaciones correspondió el recibir el regaño o la sentencia moral. La mente de los jóvenes ha

cambiado con el mundo cibernético. Así que no podemos decir *debe* cambiar a los métodos que respondieron a una sociedad pre-tecnológica. Ellos manejan el lenguaje y obtienen resultados de comunicación intrapersonal, interpersonal y de consecución de metas, acorde con el mundo al que llegarán como adultos productivos. El proceso de enseñanza se muestra lento y anacrónico, no dice mucho a esos jóvenes y si puede llevarlos a una pérdida de facultades o de iniciativas que el mundo adulto suele condenar como ajeno a él.

En el segundo capítulo Mónica Muñoz muestra algunas de sus incursiones en áreas relacionadas con la lingüística dura, con desarrollo en disciplinas que han abierto campo en las intersecciones con la sociedad, con el género, con el sexo, con las minorías. Uno de los problemas de ese intento de ignorar el mundo cambiante radica en una concepción de la investigación lingüística que construye desde arriba. Otra vez *el debe* (que no debe ser) disfrazado de objetividad o de lógica conceptual. El mundo de la diversidad sexual ha abierto caminos impensados en el siglo pasado. También es cierto que la disposición geopolítica del mundo ha regresado discusiones que parecían zanjadas. Los temas del aborto, de la homosexualidad, del racismo, de la ecología, del trato a los animales muestran discusiones que a punto están de llegar a los golpes y abrir heridas de prolongada curación.

De nueva cuenta, el lenguaje expresa una mente que piensa cosas diferentes a lo que se decía o se juzgaba salvaguardado en las leyes. Así que no se puede crear un lenguaje que proteja a mujeres, niños, minorías raciales, si no tiene el soporte de esos individuos. La palabra *puto* puede desaparecer del vocabulario, se puede erradicar de los estadios, pero no se puede sacar fácilmente de lo que es en la mente

de los hablantes, de lo que se imaginan, de lo que proyectan. Se tiene que cambiar el lenguaje pero se tiene que cambiar también el mundo en que se origina, de otra manera volverá a presentarse cualquier día, de forma espontánea, surgiendo del fondo del alma.

Narco o *narca* es una palabra que tiene más arraigo en la mente de un hablante que *sicario* o *sicaria*. El mundo de simpatías, filiaciones, creencias, es mucho mayor porque se asocia a dar vida. En cambio el otro lleva a dar muerte. Sabemos que no es lo mismo *buen hombre* que *hombre bueno*, que en *es un zorro* y *es una zorra* gana el estigma a las mujeres; pero también es cierto que en *es un chulo* y *es una chula* se da el caso inverso.

Las investigaciones recientes sobre riqueza y disponibilidad léxica en diferentes regiones hispánicas han podido documentar que las mujeres jóvenes se sitúan por encima de los hombres de su misma edad en disponibilidad y variedad léxicas (Blas Arroyo, 2005:49).

Enseñar esas articulaciones con el género, con el sexo, con la raza, con los grupos sociales, mostrar sus producciones en entrevistas o encuestas es una labor de las lingüistas y de los profesores de español.

Los términos utilizados en los libros de texto para impartir educación sexual, tales como ‘autoconocimiento’ y ‘respeto’, aparecen en textos producidos por instituciones como iglesias, universidades y la misma Secretaría de Educación Pública. En otras palabras, la educación sexual que imparte el estado y que difunde el pensamiento religioso se caracteriza por posiciones lejanas al interés y al ejercicio de la sexualidad de los hablantes

pues los vocablos son opuestos y muy lejanos semánticamente a los expresados en los foros virtuales, en las redes sociales y en la literatura. Es decir, de acuerdo con el análisis de las concordancias lingüísticas, en México se vive la sexualidad en dos realidades, una que tiende a la inhibición y al control de su ejercicio; otra que viviéndose libremente está cargada de descalificaciones y violencias (Muñoz, 2019, s/p).

El holograma funciona lo mismo para el individuo, para la institución, para el problema general. Está la sutura del alma, pero también en el crecimiento, la apertura, del cerebro a nuevos ámbitos, a nuevas realidades; está el problema de los programas, de los recursos, de los profesores, pero también la certeza de que sin todo esto es imposible resolver el problema. Y está el resultado de la dificultad de leer, escribir, escuchar y hablar nuestro propio idioma. En los esfuerzos de esta joven investigadora universitaria se pueden ver los esfuerzos, a la manera de un panal, que busca encontrar la armonía y la adecuada lectura de la vida y del mundo.

En la tercera parte, Mónica Muñoz nos entrega dos esfuerzos de índole diversa en dos libros: una novela que maneja el lenguaje dentro de la complejidad y asume el riesgo de la ruptura formal. Se trata de *Manual muy mejorado de madrigueras y trampas. A Zamorita ita ita desde Culiacas acas acas* de Alejandro García (2014), autor leonés, avencindado en Zacatecas.

El otro es producto de la investigación de Beatriz Arias Álvarez (2014) *Documentos públicos y privados del siglo XVI*. Obtuvo el Premio Real Academia de Investigaciones Filológicas 2015.

Cada texto ha sido transcrito paleográficamente, donde — como lo explica la directora y editora— se conserva tal cual el uso de grafías, la unión y separación de palabras y los signos que indican la puntuación. La versión paleográfica sirve así para analizar fenómenos gráfico/fonológicos y morfológicos además de tradiciones gráficas. En seguida, los textos son presentados en una versión *crítica* donde la escritura se actualiza con el fin de facilitar la lectura pero sin perder de vista que el documento ha sido escrito por alguien con un origen dialectal y étnico-social, que ha vivido en una determinada época y que escribe además de acuerdo con una *tradición discursiva* (Arias Álvarez, 2014:30). Además de facilitar los estudios sintácticos, léxicos y semánticos, la versión crítica permite, como se mencionó anteriormente, el acercamiento del lector con quien ha escrito el texto. La lengua como objeto de observación y estudio diacrónico toma así pertenencia a unas circunstancias sociales, humanas, que convierten a estos textos en puntos de encuentro y comprensión con el hombre novohispano, que dan la certeza de que la investigación y el conocimiento no tienen mucho sentido si no se interpretan como actos humanos, poseedores del infortunio o la fortuna (Muñoz Muñoz, 2019, s/p).

En realidad se trata de la punta del iceberg. Arias es uno de esos casos en donde, casi a título personal, el investigador inicia un trabajo descomunal, que parece imposible, y poco a poco lo va levantando solitario o con un pequeño grupo de auxiliares. Empieza en los archivos, el trabajo más ingrato, encontrar las agujas en el pajar. Localiza y selecciona. Luego trabaja los documentos. Al ser del siglo XVI, la labor de presentación es muy amplia, desde la paleografía hasta el acer-

camiento de elementos contextuales que hagan el texto más legible y decodificable. Desde su arrobado de investigadora en las goteras de los misterios del lenguaje y de su enseñanza, así como de su trascendencia social, Muñoz parece decir a partir del ejemplo de Arias: la que me espera.

Libro de llamado a la interioridad, a esa fase cognoscitiva de la persona y la investigadora, Mónica Muñoz; es también el reto en la enseñanza, en las instituciones, en la vida de los otros. El lenguaje y la vida, la vida para el lenguaje.

ESTELA GALVÁN CABRAL

INTRODUCCIÓN

Las clases de alfabetización impartidas por pastores locales y basadas en modelos occidentales de discurso de salón de clases, así como los sermones cristianos, contribuyeron (...) a la reestructuración de la epistemología y de la estética locales como parte de una transformación totalizadora de la cultura kaluli.

PAUL V. KROSKITY: *Ideologías lingüísticas.*

*En lugar de “ábrete, Sésamo”, dijo “¡ábrete, cebada!”
Y se sintió muy sorprendido al ver que la puerta seguía cerrada.
Invocó varios tipos de cereales, pero la puerta seguía sin abrirse.
“Alí Babá y los cuarenta ladrones”, *Las mil y una noches.**

El olvido es, algunas veces, un mecanismo de defensa ante la saturación del sistema cognitivo. El olvido nos permite rehuir del peso de los conocimientos y recuerdos inútiles. Borges, a través de *Funes el memorioso*, transparentó la insignificancia de detalles como el borde las hojas de un árbol, como el aprendizaje de vocablos mediante las ordenadas páginas de un diccionario, porque por fortuna tenía la convicción de que pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer.

El olvido se convierte así en un aliado de nuestra memoria, en la medida en que se ejerce, tenemos recursos, espacio cognitivo para la esencia, para aquello que nos conformará en los siguientes pasos. La memoria permanente está orientada hacia el futuro, como explica Juan Ignacio Pozo (2012), exige una organización selectiva que nos permite reconstruir

el pasado y los aprendizajes en función de las metas actuales. No se trata de almacenar recuerdos como hojas secas en un rincón del jardín. El pasado ha de convertirse en abono, en alimento de lo que hoy crece, en fuerza para los frutos que siguen, en directrices hacia próximas metas.

Las líneas que introducen estas páginas justifican la necesidad de asentar en el papel parte de una propuesta de enseñanza del español en México: producto de los conocimientos, las experiencias, las investigaciones y las reflexiones obtenidas como docentes de la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna (MELM). Después de 15 años de haberse fundado la MELM, se ha reestructurado en el 2019, deja atrás viejas certezas para adecuarse a las necesidades que las casi primeras dos décadas del siglo XXI han marcado, es decir, ha tomado el olvido como una fuente de reorganización. Sin embargo, a través de este texto queremos cuidar el oro que en torno a la enseñanza del español la MELM resguardaba y agregar ‘ábrete sésamos’, claves para la enseñanza de la lengua que puedan ser la magia eficaz para salir de la cueva oscura de la incomunicación.

La escuela influye directamente en la manera en que describimos e interpretamos el mundo; gran parte de nuestros comportamientos procede de la experiencia de las instituciones educativas a las que hemos asistido, del largo proceso de socialización institucional por el que hemos atravesado. Como argumenta Yuvan Nohal Harari en *De animales a dioses* (2014), la finalidad superior de la vida humanista es desarrollar completamente nuestro conocimiento a través de una gran variedad de experiencias intelectuales, emocionales y físicas. Si el plano cósmico daba sentido a la vida mediante las creencias religiosas, el humanismo invirtió los papeles

para que las experiencias del hombre definieran el sentido. Este es el mandamiento primario que el humanismo nos ha dado: crear sentido para un mundo sinsentido.

El gusto por el dominio lingüístico y la competencia literaria pueden y deben convertirse en México en un refugio, en un universo de pensamiento, crítica, libertad y sentido para quienes tienen en la escuela la posibilidad de ligarse al mundo, al desciframiento de los días, a la comprensión de las culturas, a la tolerancia y el respeto por el otro.

En las últimas décadas, la ciudad de Zacatecas se ha caracterizado por su perfil cultural, en parte se debe a la visión que tuvieron hace más de 30 años Veremundo Carrillo, José María Palos, Lauro Arteaga y Benjamín Morquecho quienes decidieron emprender la formación de humanistas en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Con un enfoque multidisciplinario “complejo y rico a la vez” las letras, la Historia y la Filosofía empezaron a configurar el perfil cultural del que hoy Zacatecas se precia; en octubre de 2019 ha sido nombrada *capital cultural de las Américas*, nombramiento que por lo menos tendrá efecto durante 2020 y 2021.

Alex Grijelmo (2012), redactor y jefe del diario *El país*, en su libro *Defensa apasionada del idioma español* describe a la sede del I Congreso Internacional de la Lengua Española (1997) de manera pintoresca como un lugar donde se *respeta* el español:

En las calles de Zacatecas, olvidarse de la letra *e* puede costar 900 pesos. El hostelero Carlos Salmón, un hombre dicharachero, cuentachistes y aficionado a los toros, tuvo que abonar ese dinero (unas 15,000 pesetas al cambio español) por haber escrito ‘restaurant’ sobre la puerta de su restaurante. Una tras-

gresión que en cualquier otro lugar habría pasado inadvertida (...) Salmón asegura haber pagado con gusto porque se trató de un despiste y no de una provocación (2012:261).

Con un afán narrativo, Grijelmo exageró la descripción sobre los zacatecanos, quienes según su versión serían ciudadanos defensores de la norma lingüística a través de la Junta de Protección y Conservación de Monumentos:

En efecto, toda Zacatecas (250,000 habitantes) está adornada con carteles elaborados en correcto español sin *boites* ni *parkings* ni *snacks* ni *Emiliano's bar* (...) los zacatecanos muestran tal resentimiento de propiedad sobre la lengua española, que unos muchachos dispuestos a entrar en una de las sesiones públicas del I Congreso Internacional de la Lengua Española reunido allí, en abril de 1997, le comentaron al corresponsal de Televisión Española, Juan Restrepo, cuando les preguntó por qué habían acudido: “Es que hemos oído que quieren quitarnos algunas palabras (2012:262).

En afán de hacer la ‘defensa apasionada del idioma español’, como el título del libro de Grijelmo propone, Zacatecas se describe como una ciudad provinciana cuyo conservadurismo provoca actitudes irrisorias, inocentes, fuera de la tradición descriptiva y funcional. La Junta de Conservación y Protección de Monumentos vigila eso, monumentos; en Zacatecas sabemos que la lengua es una institución viva, social, en la que individuos de todos los grupos sociales y todas las variantes lingüísticas participan con el mismo derecho.

En contraposición a Grijelmo, se viven actitudes que defienden las culturas regionales pero que también están ba-

sadas en valores universales como los del humanismo. En una de las conferencias publicadas en el libro *De memoria y olvido*, Benjamín Morquecho (2009) ilustra el camino por el que se llegó a la fundación de la Facultad de Humanidades:

Una Escuela de Filosofía, Letras e Historia es la gran ausente, el mortal vacío, en la Universidad Autónoma de Zacatecas. La “Máxima Casa de Estudios” no debe marginar de su vida a lo ‘máximo’ del ser humano, que es el pensamiento, expresado en el lenguaje y encarnado en el devenir de la historia (...) Es necesario un centro que capte, con todos los recursos científicos apropiados, tanto la riqueza cultural inexplorada e inexplorada de la región, como las corrientes de pensamiento que han influido e influyen en la existencia de los seres humanos de otros lugares y tiempos. Un centro que ayude a orientar y transformar ese doble potencial para ponerlo al servicio del propio pueblo de donde brota (Morquecho, 2009:58).

Después de más de 30 años el proyecto de los fundadores de la Facultad de Humanidades, a través de la Unidad Académica de Letras, ha visto sus frutos. Ha transformado la aridez en destino cultural. Ha cumplido con una misión educadora formando docentes comprometidos con la literatura y la libertad de pensamiento. Ha sido la primera institución en el país con la visión de profesionalizar recursos humanos especializados en la enseñanza de la lengua materna. Los egresados de la Unidad Académica de Letras son investigadores, activistas sociales, promotores culturales, lingüistas, editores, gestores de la cultura, correctores de estilo, estrategas de los medios de comunicación y –por supuesto– escritores y amantes del sentido de la vida humana. La Facultad de Humanidades y

la Unidad Académica de Letras han sido un refugio, un universo de pensamiento, crítica, libertad y sentido para quienes hemos tenido la fortuna de ser parte de su comunidad. En los egresados hay siempre un gesto de nostalgia por la que fue su escuela; en los alumnos, una mirada de sorpresa y satisfacción por haber elegido el conocimiento a través de la literatura y la conciencia mediante el dominio lingüístico.

Sin embargo, acaso la misión más noble a la que se haya comprometido la antigua Facultad de Humanidades, hoy dividida en las unidades académicas de Letras, Filosofía, Historia y Antropología haya sido la formación de recursos humanos para el campo educativo; la posibilidad de formar profesionistas amantes de las letras, del pensamiento y la escritura, capaces de contagiar su pasión en los niveles básico, medio superior y superior.

Las páginas de este libro están dirigidas a quienes imparten clases de lengua, a quienes desean reflexionar sobre la complejidad que implica el acto comunicativo, a los que advierten la estructuración social en los usos lingüísticos y a todos aquellos que disertan sobre la importancia de la competencia comunicativa en el momento del diálogo con el mundo, pero, especialmente, en el que tenemos —o deberíamos tener— con nosotros mismos.

La holografía es una técnica capaz de reproducir una imagen tridimensional de un objeto. La imagen obtenida, el holograma, tiene tal complejidad que en un principio ningún sistema óptico podría distinguirlo del sistema original. Edgar Morin (2001) utiliza así el *principio hologramático* para explicar la relación entre las partes y el todo; el menor punto de un holograma contiene casi la totalidad de la información del objeto representado pero su belleza radica en la pertenencia a un todo.

En la interacción humana, el acto comunicativo es tan complejo que puede ser dividido con diferentes técnicas, por ejemplo, la del análisis de los niveles de la lengua; sin embargo, las estructuras lingüísticas funcionan también bajo un principio hologramático, son pequeños puntos que conforman un todo donde interactúan creencias lingüísticas, sistemas afectivos, convicciones culturales, percepciones determinadas por la biología y, desde luego, las decisiones y esperanzas del individuo desde las cuales se ejercen las habilidades comunicativas.

El holograma de la comunicación. Aportaciones desde la sociolingüística y la complejidad para la enseñanza del español se ha organizado en tres dimensiones, tres capítulos. En “Dominio lingüístico, crisis, diversidad y horizontes” se abordan puntos como las crisis provocadas por la in-competencia comunicativa en la que inciden tanto factores sociolingüísticos como las creencias y actitudes —individuales y emocionales—, relacionados con puntos como la autocomunicación y la competencia mediática.

El segundo capítulo “La interacción comunicativa en marcos socioculturales” reflexiona sobre las relaciones entre lengua, cultura y pensamiento a través de la retroalimentación entre las estructuras lingüísticas y factores sociales como el género, la violencia y la inseguridad propios del entorno comunicativo y cultural al que pertenecemos. En el tercer capítulo “Complejidad lingüística, letras en diacronía y sincronía” se presentan dos ejemplos de textos complejos que dan cuenta, tanto de manera diacrónica como sincrónica, de la complejidad lingüística y cultural en las que debe enmarcarse el desarrollo de habilidades comunicativas; la enseñanza del español.

CAPÍTULO I

DOMINIO LINGÜÍSTICO: CRISIS, DIVERSIDAD Y HORIZONTES

En los primeros momentos, para mi sorpresa, nada comprendí de lo que hablaban... gradualmente distinguí algunas palabras conocidas, entre otras que yo jamás había oído pronunciar: términos de libros. “La universalidad de...”, “el sentido abstracto que...” Es necesario saber que yo nunca había participado en conversaciones donde el asunto no versara sobre ‘cosas’ e ‘historias’. Yo misma, con poca imaginación y poca inteligencia, no pensaba más que de acuerdo a mi estrecha realidad.

CLARICE LISPECTOR: “Obsesión”, *Todos los cuentos*.

De manera trianual la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aplica el examen del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que, además de ciencias y matemáticas, evalúa la lectura de los estudiantes. México debió preocuparse por trabajar en 2017 para mejorar los resultados que fueron dados a conocer en 2016 en los que obtuvo una calificación por debajo del promedio (490 puntos), similar a la de países como Colombia, Costa Rica y Tailandia e inferior a naciones como España, Portugal, Brasil, República Dominicana y Chile, cuya diferencia es de casi 70 puntos, en el caso de los dos primeros, y entre 20 y 60, en el de los dos últimos.

Los tiempos de México son tiempos de crisis. Se caracterizan por la ruptura de diversos mitos de estabilidad y nos enfrentan a la insolvencia económica, a la inconformidad

social, a la normalización de la violencia y de la inseguridad. Sin tener clara la prioridad de resolución de cada uno de los conflictos nacionales, coexiste la crisis del dominio de la lengua materna, según los resultados de la OCDE. Los últimos que se hicieron públicos son los de 2015, es decir, a pesar de que la prueba se aplicó nuevamente en 2017, los resultados no han sido publicados casi al terminar 2019. Sin embargo, en la medida en que el país no ha podido ser contundente en la planeación educativa no se puede esperar que los resultados tengan una variación significativa.

Si se comparan los resultados publicados en 2016 con los de 2013, de manera aparente México decreció en la comprensión lectora, si se extiende el análisis un poco más atrás, el resultado es básicamente el mismo, ningún avance. Sin embargo:

Con respecto a los fines de las evaluaciones a gran escala, en el sentido de brindar información sobre los avances logrados en el aprendizaje a través del tiempo, una interpretación simple y descontextualizada de sus resultados señalaría que en 15 años no se han logrado cambios significativos. Los medios de comunicación retoman esta afirmación para brindar una visión catastrófica del sistema educativo y llaman la atención sobre dos aspectos: 1) México ocupa el último lugar entre los países de la OCDE; y 2) no hay mejoras, ni siquiera con respecto al propio país. Esta visión lleva a la conclusión de que no sólo estamos muy mal, sino que, además, no hacemos nada para mejorar (Márquez-Jiménez, A. 2017 s/p).

Los problemas en el manejo de la lengua materna han sido una preocupación del sistema educativo mexicano en las úl-

timas décadas, pero han sido principalmente eso, una preocupación: un rubro pendiente que se comprende y acepta como uno más de los conflictos que deben resolverse aunque no se tenga claro cuál es su lugar en la escala de prioridades ni cómo debe hacerse.

La prueba PISA en lo que a lectura se refiere está diseñada para la evaluación de la comprensión de diferentes textos agrupados en dos categorías: *prosa continua* (narración breve, nota periodística) y *prosa discontinua* (párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios como los textos publicitarios y las argumentaciones científicas). Además de examinar la comprensión lectora se evalúan competencias cognitivas como la recuperación de información, la inferencia y la reflexión, entendida como la capacidad de emisión de opiniones propias.

Según los resultados PISA publicados en diciembre de 2016, sólo el 59% de los estudiantes mexicanos tiene las habilidades básicas de lectura y sólo el 1% es considerado de alto rendimiento. México se ubica así en el lugar 52 de los 70 países que pertenecen a la OCDE en materia de comprensión lectora. Debe tomarse en cuenta que quienes aparecen por encima México son países primermundistas, mientras que quienes tienen un lugar inferior desempeñan un comportamiento similar al nuestro. Sin embargo, se trata, desde luego, de brincar barreras, de contemplar y emprender camino por horizontes nuevos.

La población de estudiantes que participó para obtener los resultados del examen PISA tiene una edad promedio de 15 años; la prueba se aplica tanto a jóvenes de secundaria como de bachillerato, es decir, a individuos con la educación básica concluida o semiconcluida. Se realizó por primera vez

en el año 2000 y, después de 15 años de evaluaciones, sus resultados confirman una más de las crisis que nuestro país debe resolver aun cuando se recomienda la contextualización de resultados en las condiciones socioeconómicas y culturales, políticas y culturales.

Los medios de comunicación culpan al sistema educativo, principalmente a los maestros, de los bajos resultados obtenidos en las pruebas PISA. Pero si, como ha dicho la OCDE, estas pruebas no miden la adquisición de contenidos, sino las habilidades intelectuales adquiridas por los jóvenes de 15 años a lo largo de su vida, hay una responsabilidad compartida entre la escuela y el contexto extraescolar (Backhoff, 2006b). Además, la investigación educativa ha producido, durante muchos años, información que sostiene que los resultados de aprendizaje dependen de múltiples factores, que involucran tanto aspectos inherentes a las escuelas como externos (Marquez-Jiménez, 2017 s/p).

Este libro concreta años de análisis y difunde propuestas respecto a aquellos aspectos que desde el aula pueden resolverse en torno al dominio de las habilidades lingüísticas, por ello, comenzamos nuestra argumentación preguntándonos ¿cuál es objetivo de las clases de lengua?, ¿cuáles son las herramientas comunicativas que un estudiante debe tener al término de su educación básica?, ¿cuáles son las salidas que vemos ante este conflicto?

En palabras de Carlos Lomas (2010), los jóvenes deberían *escuchar, hablar, leer y escribir* utilizando la lengua de manera eficaz y competente en las diversas situaciones comunicativas. Es decir, deberían alcanzar eso que se ha lla-

mado *competencia comunicativa* y que Marina Arjona y Juan López Chávez (2001) han definido como la constitución del conjunto de habilidades lingüísticas que hemos adquirido y que está compuesta de múltiples elementos medibles con tres parámetros: los componentes lingüísticos, las modalidades y la ejecución o actuación sociolingüística.

Las consecuencias negativas provocadas en la vida académica por un pobre dominio lingüístico son indiscutibles y también lo son en la vida cotidiana, es decir, en áreas como la laboral y la familiar, en general, en cualquier ámbito donde exista la interacción social o donde se necesite la palabra para argumentar, explicar, justificar y dar sentido al mundo. Tomemos en cuenta que “cultivar la lengua materna educando a cada individuo para que la use es dotarlo de un instrumento de precisión que redundará en una mejor vida y un mejor aprovechamiento de lo que la vida nos ofrece” (Lara, 2010:10). Desestimar las carencias comunicativas es formar alumnos en la escuela de la ignorancia e incompetencia.

De manera tradicional, la enseñanza del español como lengua materna en México fue área de acción exclusiva de las escuelas normalistas, que se han caracterizado por su naturaleza pedagógica. Desde la Universidad Autónoma de Zacatecas se ha tratado de contribuir al desarrollo de la competencia lingüística haciendo énfasis en los contenidos de enseñanza y su secuencia, tomando en cuenta la madurez lingüística del estudiante, realizando la delimitación del vocabulario que debe adquirirse en el nivel primaria de manera gradual y promoviendo el ejercicio de estructuras lingüísticas complejas para su dominio.

El papel de la escuela es fundamental para que el estudiante adquiera las herramientas comunicativas necesarias,

pues como dice Carlos Lomas “se deben potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o sus lenguas” (Lomas, C; A. Osorio y A. Tusón, 2003:27). Tendremos que preguntarnos, ¿cuál es el perfil del individuo exitoso en esta nueva civilización de la información, la comunicación y el conocimiento?, ¿cuál es el perfil de un profesional o de un ingeniero exitoso? Sebastián Serrano responde (2000:11), debe ser un buen comunicador, debe “leer de manera crítica cualquier texto, escribir con coherencia y hablar con convicción y efectividad” (Serrano, 2000:13).

Estas páginas se apoyan en las disciplinas lingüísticas que han configurado la definición de *competencia comunicativa*, la cual puede contraponerse a los estudios formalistas que, a través del estructuralismo y el generativismo, se especializaron en la teoría y la descripción lingüística privilegiando especialmente la competencia gramatical, aquella definida por Arjona Iglesias y López Chávez (2001) como el conjunto de reglas sintácticas que el individuo va adquiriendo durante su crecimiento y que le permitirán producir —o comprender— un número infinito de oraciones por medio de una cantidad limitada de reglas.

Defendemos la necesidad del dominio de la lengua estándar por la conveniencia comunicativa que implica. El vocabulario de la lengua estándar, según Luis Fernando Lara (2008), es el que comparte todo el país. Se divide en voces que pertenecen a la lengua culta y en las que pertenecen a la lengua coloquial; las primeras también son parte del resto de los países hispanohablantes, se utilizan por los medios de comunicación, se enseñan en la escuela y gozan de un pres-

tigio generalizado; las segundas se usan en la vida cotidiana y son propias de la oralidad, si tienen restricciones de uso se denominan *léxico popular*.

En estas páginas se reconoce, promueve y dignifica la variación lingüística, representada de manera especial en el manejo del vocabulario. Como argumenta Luis Fernando Lara, la creencia de que las comunidades lingüísticas deben regirse por los parámetros aparentes de vanguardia, los de una ciudad capital, es anacrónica:

Sigue partiendo de la idea de que hay un ‘español general’, que todos los hispanohablantes manejamos y se encuentra reflejado en los diccionarios de la Real Academia Española y un nutrido número de ‘provincialismos’ o ‘regionalismos’, propios de las vastas tierras del mundo hispánico (...) esa tradición refleja la distinción decimonónica entre una metrópoli y una periferia colonial, según la cual el español de la metrópoli es el ‘español general’, en tal que el español de la periferia es fatalmente ‘provincial’ subsidiario de aquél. Desde el punto de vista normativo, el supuesto ‘español general’ es el correcto, mientras que el español de la periferia tiende al desvío y a la incorrección (Lara, 2008:33).

Los argumentos para sostener la posición del director del Diccionario del Español de México son indiscutibles. De no aceptarlos, se asumiría que existen zonas lingüísticas en desventaja y, por tanto, los hablantes deben compensar sus conocimientos, tomando como parámetros los impuestos por la metrópoli, que —por ejemplo— si estuviera representada por Zacatecas, podría luego ponerse en duda en contextos más amplios: Ciudad de México, Buenos Aires, Madrid.

También sería posible, una vez que las metrópolis se hubiesen agotado, recurrir a las figuras de autoridad en el dominio de la lengua y exigir así el fin de idiolectos, dialectos y sociolectos, para coincidir en una gran norma; misión detestable porque eliminaría las diferencias y posibilidades de entender el mundo en su riqueza, a partir de la diversidad.

La posición entre ‘español general’ y ‘provincial’ (...) supone que sólo los hablantes de las regiones tenemos que aprender compensatoriamente, en tanto que los hablantes de la metrópoli lo aprenden naturalmente y sin esfuerzo; dicho de otra manera, que el español metropolitano no es un dialecto, mientras que todos los demás sí lo son. El efecto normativo de esta posición es la sospecha de incorrección cuando se trata de cualquier voz regional y la imposición de un ideal de lengua” (Lara, 2008:35).

La lengua y la comunicación son fenómenos tan complejos que desbordan la tradicional lingüística interna; compartimos las propuestas de los enfoques comunicativos y socio-culturales que han insistido en la idea de que el objetivo central de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas, como lo explica Carlos Lomas: “el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras* y no solo la adquisición –casi siempre efímera– de un cierto conocimiento académico sobre la lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*) cuyo sentido comienza y concluye dentro de los muros escolares” (2017:11).

Hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse

sobre el significado de esos aprendizajes en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su *valor de uso* como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora de las sociedades actuales (Carlos Lomas, 2015:13)

El dominio del legado gramatical es indispensable porque tiene un alto valor de cambio en el mundo laboral y profesional, sin embargo, la clase de lengua materna debe mediar también en otras esferas esenciales para la sobrevivencia humana; la competencia comunicativa debe aterrizar en el ejercicio ecológico de las relaciones humanas, como lo propusieron Paul Watzlawick y Gregory Bateson (2008); en el nivel de la autocomunicación, como lo explicó Marina Arjona (2001); en el entendimiento de la condición humana al que urgía Edgar Morin (2013) y en la posibilidad de privilegiar el manejo de las emociones como ha insistido Joan Ferrés (2014).

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y MUNDO EMOCIONAL

La voz del poeta no tiene por qué ser simplemente el registro del hombre, puede ser uno de los apoyos, los pilares que le ayuden a resistir y prevalecer... [Han] olvidado los problemas del corazón humano, en conflicto consigo mismo, que lo único que puede hacer es escribir bien, porque sólo vale la pena escribir sobre esto, tanto sobre la agonía como el sudor.

WILLIAM FAULKNER

Dice Ricardo Arriaga (2012) que aunque se diga que la primera función de la lengua es la transmisión de información, conviene pensar que antes está la concreción del pensamien-

to y la estructuración en palabras de los sentimientos. Una de las tareas más importantes de la lengua es, por tanto, la autocomunicación pues a partir de ella se trabajará mucho más cerca de la inconsciencia y las emociones. El concepto de ‘autocomunicación’ aparece de manera implícita en los textos de Marina Arjona *Autosustento* y *Un punto de vista sobre el maltrato* publicados en las revistas *Pininos '97*; está relacionado con la posibilidad de que se verbalicen los conocimientos emocionales que permanecen ocultos porque la realidad explícita trata de inhibirlos.

El dominio de la lengua materna es fundamental en las relaciones humanas y en la interacción social, pero es esencial en la relación con uno mismo. Somos los grandes dialogadores de nosotros mismos; nos hablamos, nos definimos, nos pensamos, nos soportamos y —a veces— nos odiamos. La comunicación intrapersonal implica el acceso al universo del individuo para dar nombre a las emociones, para delimitarlas y llevarlas a la conciencia.

En palabras de Joaquín M. Fuster (2015), la relación entre lengua, mundo mental y emociones, se explica así:

Al hablar, también nos dedicamos al pensamiento, que es el lenguaje interno en el que el interlocutor es uno mismo. El razonamiento cognitivo llega a ser parte de este lenguaje interno que conecta el significado y la sintaxis en el ciclo de un hablante. Las relaciones entre significado y sintaxis que intervienen en el habla incluyen una gran cantidad de asociaciones —más o menos libres y más o menos conscientes— con el conocimiento y la memoria que preexisten en el ciclo de un hablante.

Estas asociaciones van a inspirar e influir en el habla, aunque gran parte de las mismas acaso sean intuitivas o incons-

cientes. Un componente esencial de este equipaje asociativo es la memoria emocional (Fuster, 2015:264-265).

Las emociones dan el alma a las palabras, se encargan de que el discurso sea persuasivo, de que los enunciados tengan color. Pero, como se puede deducir por las palabras de Fuster, la reflexión de los signos lingüísticos con el interior humano trabaja también un sistema de funcionamiento inverso porque son las palabras las que ordenan el mundo mental.

Una mirada compleja acerca de la lengua es capaz de advertirla en tres dimensiones: neurológica, cognitiva e histórica. La perspectiva neurológica es, al mismo tiempo, la universal, aquella facultad exclusivamente humana debido a la cual no se ha conocido civilización sin lengua, es decir, la carga genética que al transmitirse en nuestra especie diseña los órganos encargados de la producción lingüística, los del aparato fonador y las estructuras cerebrales que permiten la producción y comprensión del lenguaje.

La dimensión histórica también llamada *lingüística*, implica el dominio formal y funcional de una lengua. Es la manifestación de la facultad humana en el lenguaje a través de los conjuntos de isoglosas que, para su estudio, el estructuralismo dividió en niveles: fonético fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático. La dimensión histórica del lenguaje humano es el español, el francés, el quechua o el navajo, o cualquiera de las casi 7000 lenguas del mundo.

La dimensión cognitiva es la del individuo. Aquella que está relacionada con la historia personal del dominio lingüístico, con las asociaciones y los tiempos de respuesta ante los estímulos externos. Es el pequeño teatro de Descartes, el *mini-me* con el que vamos debatiendo el mundo, la voz interior

que podría explicar los actos sociales del hablante pero que no lo hará porque es inherente al ejercicio lingüístico oculto, invisible. Es la prueba de que la lengua es un fenómeno mental, pero, para quienes aman la acumulación de datos empíricos y las pruebas físicas, es inexistente por su inabordable.

La neurociencia nos ha enseñado la cercanía que existe entre la corteza prefrontal del cerebro y el sistema límbico; la coactuación bajo la que ambas estructuras, la racional y la emocional, funcionan. En neurolingüística, un término que ejemplifica con claridad tal relación es el de *alexitimia*, se refiere a la imposibilidad de nombrar las emociones experimentadas por el individuo. Quienes padecen *alexitimia* no muestran actividad cerebral acorde a la intensidad emotiva que el mundo externo supone, es decir, para los alexitímicos es imposible apreciar las experiencias emocionales utilizando la palabra, el instrumento para definir y dar límites al mundo.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la lengua materna debe extenderse hacia la posibilidad de fomentar la adscripción de vocablos a las emociones. Es indispensable que el estudiante pueda identificar su mundo interior, aun cuando decida no comunicarlo:

cuando un niño trata de expresar un problema, tiene menos probabilidades de sublimarlo a través del comportamiento y mayores probabilidades de conseguir lo que quiere de la vida (...) la frustración es común en los niños inexpresivos; no sorprende, entonces, que el impacto se note en el funcionamiento social y académico (Taffel y Blau, 2001:107).

Según Ron Taffel (2001) conforme el individuo tarda en desarrollar su habilidad lingüística, en comunicarse con los otros y en comunicarse consigo mismo, tiene una mayor tendencia a la violencia; los niños que tardan en hablar emplean el lenguaje de las acciones. Entre menos herramientas para la comunicación verbal se tienen es más frecuente la interacción brusca y atemorizante. Se acaban las palabras, llegan los golpes; *si no he podido convencerte, imponerme a través del discurso, lo haré con la violencia física, con la coacción*. Es imperante que la enseñanza de la lengua tenga entre sus objetivos la autocomunicación, la conciencia del otro, el ejercicio de la tolerancia, el crecimiento en la flexibilidad y la comprensión de la divergencia.

De manera que propiciar en los alumnos el reconocimiento de las emociones, que las identifiquen e incluso se sientan animados a compartirlas, logrará que fomentemos en ellos la inteligencia intrapersonal y, por tanto, la interpersonal. Así estaremos formando individuos seguros de sí mismos, preparados para enfrentar la confusión y la contradicción inherentes al mundo, porque como Paul Watzlawick explica:

Los seres humanos, como el resto de los seres vivientes, dependemos, para bien y para mal, de nuestro medio ambiente, y esta dependencia no se limita a las necesidades de nutrición, sino que se extiende también a las de suficiente intercambio de información. Esto es válido sobre todo respecto de nuestras relaciones interhumanas, en las que para una convivencia soportable resulta particularmente importante un grado máximo de comprensión y un nivel mínimo de confusión (Watzlawick, 1994:13).

La expresividad está relacionada con el éxito o el fracaso escolar, el cobijo social o el aislamiento, la integración o la desconexión del individuo con la familia. La tarea que nos toca no es fácil si tomamos en cuenta que, según Taffel y Blau el mundo contemporáneo no pide expresión verbal es común encontrar a personas que únicamente se sienten cómodas en contextos donde no necesitan interactuar, pensar, expresarse, donde simplemente están: “Cuando le preguntó a un preadolescente, saturado de la cultura de moda (...) ‘¿Por qué es tan reconfortante estar con tu grupo de amigos?, invariablemente me dice, ‘porque no tengo que esforzarme. No tengo que ser bueno en nada. No hay ninguna presión’” (Taffel y Blau, p. 110).

Los jóvenes inexpresivos se acercan a otros que son como ellos y, como resultado, no tienen que decir gran cosa, carecen con frecuencia de intereses significativos y parecen incapaces de perseverar frente a los obstáculos. No han formulado a través de la palabra un plan de vida, no abanderan una ideología, no defienden ninguna postura. Tampoco saben pedir ayuda. “Los niños inexpresivos rápidamente se amoldan a una forma de desear que consiste en recibir y consumir en lugar de crear y aportar” (Taffel y Blau, p. 110).

Una vez que el niño o el joven aprende a comunicarse consigo mismo, a darle un nombre a lo que está sintiendo y –por tanto– a tener control sobre sí mismo hemos de acompañarlo al camino de la expresión, tratando de que mejore –por ejemplo– el ritmo, es decir ¿cuánto tarda su expresión? y la concentración ¿se desvía del tema?, ¿puede contar toda una historia? Hemos de respetar además el tipo de pensamiento, lineal, no lineal o circular.

Para fomentar la expresión en un niño de naturaleza reservada, Ron Taffel recomienda utilizar una conversación en paralelo con el objetivo de que la presión sea menor. La insistencia acerca del desarrollo de la capacidad expresiva debe ser suave, inadvertida y rodeada de empatía. Eso tendrá un efecto mayor en la vida del estudiante que la asistencia a una clase de lengua donde el único objetivo es el dominio de la ortografía.

Por el contrario, al estudiante que no deja de hablar, que no respeta turnos, catalogado por Taffel y Blau como ‘bullicioso’, es necesario estimularlo en el dominio del orden y la secuencia, además de elogiar sus discursos breves y concisos. Ante quienes tienen un estilo comunicativo polarizado, es decir, aquellos que oscilan entre la expresividad y el silencio absoluto, se recomienda descubrir qué circunstancias provocan su actitud de comunicación, podemos utilizar oraciones que desencadenen conversaciones, pero, especialmente, ser interlocutores reales.

Taffel asegura que la clave para alentar la expresividad es reconocer el estilo de comunicación que el otro tiene y tratar de amoldarnos a él. Por supuesto, el primer paso es colaborar para que se ordene el mundo interior a través de las habilidades lingüísticas, después, a cualquiera le será más sencillo dirigirse al mundo.

COMUNICACIÓN, EMOCIONES Y MUNDO VIRTUAL

Si las avispas hubiera que hacerlas a mano saldrían carísimas y no las podríamos matar así como así, porque lógicamente estarían protegidas. El hombre, comparado con la avispa, es un ser tosco, lleno de estructuras

*óseas que envejecen fatal y glándulas que no dan más que problemas.
Pero la avispa, lo mismo que el hombre, tienen frente al ordenador, por ejemplo, la ventaja de que se reproducen entre sí. Yo tengo un ordenador portátil, muy pequeño, que a veces aparece en cualquier rincón de la casa y dan ganas de pisarlo, como si fuera una cucaracha, para ver cómo suena.
Pero no puedo, porque me salió carísimo.*

JUAN JOSÉ MILLÁS: “Cuestión de precio”, *Cuerpo y prótesis*.

Carlos Lomas (2014) en *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* propone que la competencia comunicativa implica una renovación didáctica y metodológica en la enseñanza de la lengua, sosteniéndose a través de tres competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. El enfoque comunicativo en la educación lingüística se refiere precisamente al dominio de estos tres saberes. Sin embargo —como se argumentó cuando este modelo se puso en boga— si la enseñanza debe partir de las necesidades de comunicación del estudiante, es necesario incluir en nuestros días la competencia mediática, que Joan Ferrés (2014) define como la capacidad de detectar aquellas asociaciones que van ligadas a las emociones a través de las pantallas, así como la capacidad de evaluar si estas asociaciones son útiles o inútiles y si se adecuan o no a la realidad. El reconocimiento de estas emociones va guiado por la palabra, por la conciencia a través de la explicitación lingüística.

Según Ferrés (2014), tanto la revolución tecnológica como la neurobiológica aportan una nueva forma de concepción de la mente humana tomando en cuenta el papel de las emociones y del inconsciente sobre los procesos razonados y conscientes, la competencia mediática ejercita la capacidad de desaprender asociaciones inútiles o falsas no sólo

desde el punto de vista cognitivo, sino también desde el actitudinal; a la importancia de las actitudes en la comunicación y la ejecución de la lengua nos referiremos más adelante.

No debe suponerse que a partir de la competencia mediática, que colinda con la competencia semiológica, el manejo de estructuras lingüísticas ha de relegarse. Sólo hemos querido unir los conceptos de competencia lingüística y comunicativa al de mediática. Debido a la importancia que ha adquirido la multimedia en cualquier vida, especialmente en la de los estudiantes, es prioritario fomentar que éste sepa no sólo comprender, leer, cuestionar textos lingüísticos sino también producciones icónicas: videos, películas, comerciales y series: formas de comunicación actual donde la palabra participa pero cuyo entendimiento no es suficiente para comprender y cuestionar de manera plena dichos textos.

Es esencial una *educación en comunicación* que, con carácter obligatorio y como un área específica de conocimientos, enseñe a la infancia, a la adolescencia y a la juventud a leer y entender los lenguajes de la comunicación audiovisual y a interpretar el significado —a menudo oculto— de sus mensajes. Urge una educación en comunicación que favorezca entre el alumnado la adquisición de los conocimientos y de las habilidades de lectura e interpretación que indagan críticamente en torno a los mensajes del entorno audiovisual” (Lomas, 2014:127).

En el revelador libro *Las palabras y el cerebro emocional* (2014), Joan Ferrés explica por qué los textos multimedia son fascinantes para la mente humana. A partir de las aportaciones de Derrick De Kerckhove, Ferrés cuenta que las pantallas se comunican sobre todo con el cuerpo, no con la mente o,

en otras palabras, las imágenes se comunican con la mente a través del cuerpo, especialmente con la mente inconsciente que es muy cercana a las emociones. El mundo multimedia nos dirige así, principalmente, a partir del inconsciente.

El cerebro humano procesa la mayor parte de los estímulos externos de manera no consciente. Se calcula que los cinco sentidos procesan unos once millones de bits de información por segundo, la mayor parte de ellos a través de la visión, pero la conciencia no puede procesar más de cuarenta bits por segundo. Puede decirse, en consecuencia, que “la mayor parte de las decisiones que se adoptan tiene un responsable: el inconsciente (Bachrach, en Ferrés, 2014:25).

En la medida en que las imágenes se comunican de manera especial con el inconsciente los contenidos se absorben con mayor rapidez. ‘La actividad mental generada por las pantallas tiene una incidencia directa en la configuración de nuestros mapas mentales, condicionando nuestra manera de pensar, de sentir, de hacer y de ser’ (Ferrés, 2014:20). La música se enciende, las imágenes atrapan con sus movimientos, los contrastes de luz y color impresionan, las palabras apoyan lo que la música y la kinesia comunican, de manera especial, las emociones se abren como fuentes irrigando el inconsciente.

Si el poder de las pantallas se basa en su capacidad para gestionar nuestras emociones, y las emociones son dominios de acción, resulta que las pantallas tienen un extraordinario potencial para predisponernos hacia una determinada manera de pensar y de hacer. Y, a su vez, si mediante el uso de las pantallas se pretende movilizar a alguien en una dirección,

será imprescindible la capacidad de incidir en la emoción que predispone hacia este tipo de comportamiento o de acción (Ferrés, 2014:60).

A diferencia de la televisión, una pantalla donde la comunicación sólo podía ser unidireccional, internet ha permitido la creación del concepto *prosumidor* porque quien antes era un simple espectador, hoy ‘produce’ contenidos que sube diariamente a las redes sociales, a blogs o páginas web, convirtiéndose en consumidor de sus propios contenidos. Además, la interacción provoca que unos instantes después de hacer una búsqueda o registro en línea aparezcan ventanas emergentes promocionando aquello que hemos buscado; nos consumimos así mismos, la pantalla es el ingreso a la supercarretera infinita pero, al mismo tiempo, es un espejo. Vemos en ella la imagen que nos autoproducimos. Sin embargo, el concepto de *prosumidor* también sugiere la posibilidad de que el individuo intervenga, de que se acerque a la cultura participativa.

Matthew Lipman en *Pensamiento complejo y educación* plantea que la escuela debe formar ciudadanos, individuos conscientes de su pertenencia a la comunidad, capaces de defender valores y actitudes que garanticen la existencia no sólo en el nivel individual, sino en el socio cultural y en el universal al actuar también en favor de la especie y de la preservación de la tierra como *Patria*, según el concepto de Edgar Morin (2013).

El nuevo entorno comunicativo es capaz de fortalecer la cultura participativa en la medida en que la horizontalidad de las pantallas permite la interacción, el cuestionamiento, la delimitación de posturas y la propuesta de actitudes. He-

mos de advertir, sin embargo, que mientras la competencia mediática sea sólo un concepto, no una habilidad llevada a la conciencia y a la práctica como parte de los objetivos de la clase de lengua, será sólo una ilusión, una utopía tecnológica como la llama Ferrés (2014):

Las tecnologías propician comportamientos participativos (...) desde la educación mediática hay que potenciarlos. ‘La alfabetización mediática debería ser el instrumento que permitiera vertebrar y dar sentido a procesos de diseño, producción y aprovechamiento social, educativo y cultural que ahora son más exigidos que nunca’ (García Mantilla, 2008:86). Pero la calidad de este compromiso participativo está condicionada por la capacidad de gestionar un sistema complejo de emociones en conflicto en los cerebros de los ciudadanos” (Ferrés, 2014:190).

La enseñanza de la lengua debe acompañarse de la competencia mediática, analizando y llevando a la conciencia además de las reacciones vinculadas a lo narrativo como pueden ser la anécdota y las acciones —según propone Ferrés—, los efectos en el individuo cuando está frente a la multimedia, donde participan colores, luces, formas, música, efectos sonoros, vestuario y objetos seductores ante la mirada del espectador. Las emociones deben ser un objeto estricto de análisis a partir de los sentimientos de identificación, rechazo o vergüenza, por ejemplo, con los textos. También pueden abordarse actitudes como el morbo y el sadismo pues están relacionadas directamente con el mundo emocional. La competencia mediática implica, además, el análisis ideológico, que está relacionado con la ética y con el ejercicio de la ciudadanía participativa al trascender el plano estético.

Y SIEMPRE, LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Estamos sentadas en torno a la mesa de caoba en el cuarto donde se hacen las entrevistas. La niña más pequeña está concentrada en un cuaderno de dibujo, empuñando una crayola. La más grande tiene las manos cruzadas sobre la mesa en actitud adulta, y contesta una por una las preguntas que le hago. Responde con timidez, pero hace un esfuerzo por ser precisa (...)

¿Por qué viniste a Estados Unidos?

Eso no sé.

¿Cómo viajaste hasta aquí?

Nos trajo un señor.

¿Un coyote?

No, un señor.

Okey. ¿Y el señor se portó bien con ustedes?

Sí se portaba bien, yo creo.

¿Y por dónde cruzaron la frontera?

Eso no sé.

¿Texas? ¿Arizona?

Sí, Texas Arizona.

VALERIA LUISELLI: *Los niños perdidos (Un ensayo en cuarenta preguntas)*

Canale, M. y M. Swain (1996) en *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos* definen la competencia lingüística a partir del dominio de tres niveles de la lengua: el fonológico, el morfosintáctico y el léxico. La competencia lingüística implica el conocimiento de las reglas que gobiernan la naturaleza formal del lenguaje. Sin embargo, un abordaje complejo, enriquecido, en la enseñanza de la lengua requiere, además del paradigma formal, el funcional y comunicativo.

Los programas de la enseñanza de lenguas se han clasificado a partir de tres enfoques: a) el formal, que fundamenta

el conocimiento formal de la lengua y sus reglas internas, es decir, la competencia gramatical y la corrección lingüística; b) el funcional, que orienta al dominio de las funciones del lenguaje y la identificación de las intenciones comunicativas de los hablantes; y c) el procesual o comunicativo, que se caracteriza por integrar en un único proceso el conocimiento lingüístico y metacomunicativo del lenguaje, por centrarse en las habilidades y destrezas del uso lingüístico adoptando una perspectiva cognitiva.

Para Marina Arjona y Juan López Chávez (2001), la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades lingüísticas adquirido; está compuesto de múltiples elementos medibles con tres distintos parámetros: los componentes lingüísticos, las modalidades y la ejecución o actuación sociolingüística. “Los componentes lingüísticos son la fonología, la sintaxis, la semántica y el léxico; las modalidades cubren la comprensión y producción oral del discurso, así como la lectura y escritura; la actuación sociolingüística comprende los aspectos de estilo, función, variedad y uso” (Arjona Iglesias y López Chávez, 2001:23).

La competencia en la actuación sociolingüística va unida a la competencia estratégica. Canale M. y M. Swain (1996) la han definido como las estrategias de comunicación utilizadas para compensar las quebraduras comunicativas, las pequeñas inconsistencias o incomodidades que impiden que dos hablantes se comuniquen naturalmente. Las estrategias se han clasificado en dos tipos: aquellas que se relacionan especialmente con la competencia gramatical (como lo puede ser el hecho de parafrasear, de buscar alternativas, para las formas lingüísticas que no se dominan), y las que tienen una mayor relación con la competencia sociolingüística, por

ejemplo, la decisión de actuar de una u otra manera ante la representación social que se da al interlocutor.

Es indispensable tener en cuenta que la competencia sociolingüística promueve la jerarquización de las interpretaciones sobre el significado social de los enunciados, especialmente en los momentos en que el significado literal de las estructuras lingüísticas y las intenciones de los hablantes son opacas y confusas, en su relación. Desde el enfoque comunicativo, el objetivo es que el alumno aprenda a comunicarse en la variedad de contextos sociales a los que tiene acceso. Para ejemplificar la necesidad de la competencia sociolingüística, utilizaremos un fragmento del cuento de David Ojeda (2013), *Baile de Lanceros*:

Mariana sabe que pasarán frente a la panadería con su padre y esta vez no desea aguantarse, quiere ser hombre, ser su hermano para insultarlos y quitarlos de por ahí a la fuerza, obligarlos a trabajar, gritarles que es su padre quien manda (...) Mariana no logra encontrar la frase apropiada, el insulto, porque la educación de las monjas exige no rebajarse, no decir tonterías y mantener los ojos puros (...) Mejor pónganse a trabajar, pinches güevoncitos – grita sin poder contener el rojo en su cara (2013:55).

Como puede verse, una expresión como ‘pinches güevoncitos’ implica la ubicación social de los interlocutores según la representación social que de ellos tiene la protagonista.

Competencia comunicativa y dominio de una lengua extranjera

Es el estudiante universitario quien, debido a su pronta necesidad de insertarse en el mercado laboral, debe cumplir con

requisitos como el dominio de una lengua extranjera. Una lengua franca tiene el propósito de servir como medio de comunicación entre hablantes de códigos distintos, es propicia para las relaciones comerciales y se impone a partir de un único motivo que no está basado en cuestiones lingüísticas: el poder. Si la lengua es la principal carta de presentación de una cultura frente a otra, si la visión de mundo se fundamenta en la lengua misma y si, además, comprendemos que la diversidad cultural es tan importante como la diversidad biológica, ¿qué significa para los jóvenes crecer con la necesidad impuesta de aprender una lengua ajena a la materna?, ¿qué significa tal decisión basada en cuestiones económicas y políticas para la propia trayectoria del español y sus hablantes en formación académica?

La historia de las lenguas es la historia política de los pueblos. La implementación del Inglés en el sistema educativo mexicano como lengua especial, aquella cuya instrucción en el nivel secundaria se convirtió en obligatoria durante los años sesenta del siglo pasado, se ha fortalecido en los últimos años, después de que sólo existiera en el decreto, en los buenos deseos, desde 1992, cuando se declaró obligatoria también para los estudiantes de primaria.

Efectivamente, a partir del aprendizaje y dominio del inglés, la comunicación de un egresado universitario se facilitará en el mundo entero. Sin embargo, además de su función comunicativa, las lenguas tienen una función de naturaleza simbólica, de manera que, aunque el mundo neoliberal sea sólo efectivo y exitoso para algunos individuos, el resto crece, se educa, sueña y se atormenta con dicha sombra. Es decir, aunque muy pocos universitarios necesiten dominar las cuatro habilidades básicas en la lengua inglesa: escuchar,

hablar, leer y escribir, todos adoptan creencias y actitudes lingüísticas a partir de la planificación educativa que responde a intereses políticos y económicos.

ACTITUDES Y CREENCIAS LINGÜÍSTICAS

Una *actitud* es una tendencia de comportamiento frente a determinada situación o persona. La manera en que nos comportamos, en que nos desenvolvemos ante un acto o un individuo, está basada en *creencias*; en otras palabras, a partir de las creencias las personas mantenemos actitudes ante la realidad, las situaciones, los individuos, así que los conceptos de *actitud* y *creencia* están por su naturaleza unidos.

Las creencias y —por tanto— las actitudes proporcionan identidad social al individuo. Nuestra forma de ver el mundo, nuestra forma de comportarnos, nos liga al entorno, a nuestro grupo social mediante el cual encontramos una identificación, una definición de nosotros mismos.

A propósito del aprendizaje de actitudes, Pozo (2011) dice:

Las fuentes de presión e influencia social, los grupos con los que podemos identificarnos para que modulen nuestras actitudes son más variados y diversos que nunca. Nuestra identidad social es múltiple. A las instituciones tradicionales, que conforman buena parte de nuestras actitudes como la familia o la escuela hay que añadir (...) la influencia mediática que puede fomentar en los niños, y también en los adultos, actitudes violentas, consumistas o más estereotipadas con respecto a los roles y grupos sociales (p. 412).

Podemos inferir así que el aprendizaje de creencias y actitudes se realiza de manera implícita, diferenciándose del conocimiento, del saber transmitido por la escuela. Podríamos decir que son producto de un aprendizaje informal: más que un saber decir, las actitudes son un saber hacer; por ello frecuentemente son contradictorias, confusas. Y, como cuenta Pozo (2011), implican no sólo una forma de comportarse ante determinadas situaciones y personas, sino también una valoración y una representación social. Por tanto, cuando se juzga a los actos lingüísticos como ‘bellos’, ‘fuertes’, ‘mejores’, ‘groseros’, ‘corrientes’ o ‘detestables’, es posible que se trate de valoraciones que se hacen hacia los hablantes y no a la lengua en sí. No es fácil esclarecer hasta qué punto las creencias y actitudes están dirigidas hacia las formas lingüísticas y hasta dónde terminan las posturas dirigidas hacia los usuarios de dicha lengua.

En concreto, una *actitud lingüística* es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, según lo explica Moreno Fernández (2009), quien agrega que en el concepto de *lengua* cabe cualquier tipo de variedad lingüística como estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes.

De manera que las lenguas no son únicamente portadoras de atributos lingüísticos, sino que también transmiten significados o connotaciones sociales e, inclusive, según lo afirma Moreno Fernández (2009), valores sentimentales. Las actitudes y creencias lingüísticas son adquisiciones implícitas por lo que tienen un carácter de inconsciencia en el hablante que las hace relativamente estables. Se les adopta, se les

promueve, se les vive sin poder cuestionarlas; únicamente la investigación sobre las mismas puede volverlas un conocimiento explícito, para después poder intervenir en ellas a través de la planificación lingüística.

Debe tomarse en cuenta que las creencias y actitudes lingüísticas se manifiestan tanto hacia la lengua materna como hacia la extranjera; hacia los variedades y usos lingüísticos propios como a los de extraños. ¿Qué está detrás de la construcción de las mismas? De acuerdo con Moreno Fernández (2009), para que las creencias y actitudes lingüísticas existan son decisivos los niveles de aceptación y vitalidad de una lengua sobre otra. A través de este trabajo proponemos que las necesidades y las políticas globalizadoras son fundamentales en la elaboración de actitudes y creencias lingüísticas hacia la lengua materna y hacia lenguas extranjeras.

Una lengua o una variedad lingüística implica una identidad con determinado grupo social, de manera que, cuando el estudiante elige aprender inglés o francés, u odia las clases de lengua materna —por ejemplo—, proyecta sus modelos o ideales lingüísticos. Las personas revelan su identidad personal y la búsqueda de una posición dentro de un grupo social, dentro de un mundo, al manifestar sus creencias y actitudes lingüísticas.

Como abunda Moreno Fernández (2009):

A menudo son objeto de actitudes favorables las variedades propias, especialmente cuando disfrutan de un alto grado de estandarización. Se da la circunstancia, sin embargo, de que no siempre se mira lo propio con los mejores ojos porque es posible encontrar, por ejemplo, que algunos hablantes de variedades minoritarias tienen una actitud negativa hacia su

propia lengua, generalmente cuando esas variedades no les permiten un ascenso social, una mejora económica (p. 179).

DILUCIDAR LAS ACTITUDES Y CREENCIAS LINGÜÍSTICAS PARA FORTALECER LA CLASE DE LENGUA

Ahora tenemos como objetivo el disertar sobre la preferencia de los estudiantes hacia las lenguas extranjeras y el posible grado de discriminación hacia la lengua materna que tal hecho conlleva especialmente en la educación superior. La resistencia del estudiante universitario que se opone a los cursos de Español quizá tenga origen en las *actitudes* y *creencias* que subyacen hacia la lengua materna y hacia las lenguas extranjeras; por ello justificamos su esclarecimiento en el estudiante de licenciatura: cuando el individuo es consciente de las actitudes y creencias lingüísticas, puede haber resultados indiscutibles en el dominio de la competencia comunicativa.

¿Qué es lo que piensa un estudiante de licenciatura acerca de su propia lengua?, ¿por qué se cree que dominar una lengua extranjera abrirá las puertas del éxito?, ¿cómo se justifica que considere una lengua mejor que otra, un sociolecto que otro?, ¿quiénes son los modelos en el manejo del lenguaje que el estudiante sigue?, ¿debe el individuo enfrentar contradicciones internas acerca de su lengua materna, odiarla y amarla al mismo tiempo?, ¿es precisamente a eso a lo que nos impulsan las políticas neoliberales?

Al hacernos estas preguntas, al hacerlas también como ejercicio de investigación a los estudiantes del nivel superior, pudimos constatar que la preferencia hacia el inglés debe

explicarse, como propone García Marcos (2015), dentro de sistemas de valores más amplios manejados por cualquier grupo, es decir, a través de la ideología, que fue definida por Moreno Fernández (2017) como la representación explícita o implícita de la intersección entre las lenguas y el ser humano.

De acuerdo con Moreno Fernández (2017), la ideología no está basada en las estructuras lingüísticas internas, sino en la metalengua, donde residen conceptos como ‘desarrollo’ y ‘poder’. Las expresiones de los estudiantes universitarios recogidas implican la interiorización previa de valores orientados hacia la discriminación, hacia la concepción del bienestar económico como espejo del éxito profesional y hacia la convicción de que la homogeneización cultural y científica (llevada a cabo por la subordinación del español frente al inglés) es conveniente porque facilitará el bienestar material y la entrada al primer mundo. Las creencias y actitudes lingüísticas, por tanto, están conectadas a las prácticas político-económicas como lo sugiere Kroskrity en su ensayo “Regimentando las lenguas, perspectivas ideológicas de la lengua”.

Para el estudiante universitario es indiscutible la relación entre el código lingüístico y sus posibilidades de realización profesional, lo cual aprendió, dedujo, de manera indirecta e inconsciente a través de las políticas educativas que implican, además, políticas lingüísticas.

Con base en las aportaciones de Silverstein, Kroskrity (2018) define la *ideología lingüística* como el conjunto de creencias articuladas acerca de la lengua por los usuarios como racionalización o justificación tanto de la estructura como del uso percibido de la lengua. El autor, además, amplifica el concepto con las palabras de Irvine, para quien la ideología lingüística es un sistema cultural de ideas acerca de

las relaciones lingüísticas y sociales, junto con su carga de intereses políticos y morales.

Específicamente, en lo que se refiere a las creencias lingüísticas promovidas por el sistema escolar, tales como ‘es indispensable para titularse’, ‘es necesario para el trabajo y el estudio’ están relacionadas con el desafío y la resistencia a las clases de lengua materna que se llevan a cabo en los estudios universitarios, frecuentemente como cursos remediales. Es necesario que tanto los estudiantes de licenciatura como los organismos de acreditación y evaluación adviertan el peligro que implica la denostación de la lengua materna ante la urgencia del dominio de una segunda lengua. Por un lado, el pobre dominio lingüístico limita el conocimiento y el desarrollo de la ciencia de cualquier comunidad lingüística y, por otro lado, dar prioridad a las lenguas extranjeras puede tener como consecuencia conflictos de identidad relacionados con el fracaso de las mismas metas académicas impuestas por el sistema educativo.

Jesús Tusón (2003) lo dice en las siguientes palabras:

Si un pueblo exige: ‘¡Dejadme hablar mi lengua!’, está defendiendo la identidad propia, la supervivencia, el espacio histórico y su derecho irrefutable a expresar los pensamientos por la vía que le es más natural, cómoda espontánea y legítima. En cambio, si un poder afirma “Hablad la lengua que os propongo; abandonad las rarezas minoritarias”, es que quiere asimilar a otros pueblos, encerrándolos dentro de su área de influencia y, además, quiere asimilarlos cómoda y lípidamente (p. 104).

La decisión de adjetivar una lengua como *franca*, *de comunicación* o *internacional* se hace con base en un criterio: el po-

der, que es capaz de imponerse ‘educadamente’, filtrando la idea de que si hay lenguas que merecen tales adjetivos, como es el caso del inglés, también habrá lenguas “dignas de ser silenciadas, locales (o de campanario) y bárbaras; pero las cosas no se dicen de esta forma porque los poderes han aprendido urbanidad” (Tusón, 2003, p. 105).

La planificación lingüística en México, que para homogeneizar las diferencias culturales y científicas abraza la lengua estándar, ignora que aquello que se *estandariza* es también una variedad del español. Como apunta Moreno Fernández (2010), la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no deben realizarse desde una perspectiva general, sino prestando atención a los factores relacionados con la variación lingüística. Si el universitario dominara la lengua estándar y fuera consciente, al mismo tiempo, de que no tiene por qué avergonzarse del abanico de variaciones (diatópica, social, estilística, de género y de sociolecto) que componen su sistema lingüístico, tendría una autopercepción lingüística que lo haría sentir capaz, seguro. El problema es que ni domina la lengua estándar ni está orgulloso o consciente de los sociolectos a los que pertenece.

Se trata de estudiantes universitarios que, por un lado, quisieran haber tenido el inglés como lengua materna y, por otro, sienten deficiencia en el dominio del español. Si a través de la lengua encontramos nuestra identidad, ¿qué sucede cuando creemos que nuestra lengua es errónea, equivocada, infructífera? La escuela se encarga de enseñar la lengua estándar, aquella que es unificadora entre la comunidad lingüística y además tiene un prestigio ante los demás sociolectos, puesto que es la variedad en la que el conocimiento se transmite. ¿Por qué los universitarios sienten que no la

dominan?, ¿por qué se insiste más en el manejo eficaz de una lengua extranjera que en el de la propia?

La explicación de estas creencias lingüísticas puede hallarse con lo que relata Lara (2015): en el siglo XVII, cuando la ciencia experimental era ya una realidad, el mundo hispánico aún seguía en el oscurantismo. Durante los siglos XVIII y XIX, el mundo hispánico se alimentaba científicamente de las traducciones del francés y, a partir del siglo XX, de las del inglés.

Los estudiantes universitarios reconocen al inglés como puente innegable de comunicación. Sin embargo, en el mundo científico, el requisito del inglés implica también una colonización, su predominio ha dado paso a una diglosia; es decir, se le juzga como una lengua alta, de prestigio y tradición científica, mientras que lenguas como el español operan como variedades bajas, que existen para la comunicación en la familia, que se restringen a ámbitos domésticos y cuya estructura no se juzga suficientemente apta para expresar términos de reciente acuñación científica. Los estudiantes creen que su lengua no sirve para decirlo todo y no advierten el riesgo que implica el que haya una sola forma de producir y publicar el conocimiento. En palabras de Lara: ‘una sola forma de concebir la realidad’.

Pérez Tamayo (2009) dice al respecto:

Si la razón principal por la que el idioma español desempeña en la actualidad un papel menor en la comunicación nacional e internacional de la ciencia mexicana (y de todos los países de habla española) es porque el peso de nuestras investigaciones científicas es mínimo comparado con el mundo anglohablante (me refiero a la diversidad y a cantidad, porque en calidad estamos al mismo nivel que ellos) lo que debe hacerse de manera

más vigorosa es el desarrollo de la ciencia en México y en todos los países hispanohablantes.

El hecho de que los universitarios en México mantengan la creencia de que lo más conveniente es aprender y desarrollar la ciencia en una lengua extranjera implica la desaparición de nuestra lengua en el contexto científico internacional. Pérez Tamayo (2009) se pregunta: “¿Qué pasaría si todos los países de habla española del mundo (400 millones de seres humanos) nos reuniéramos para publicar una sola revista científica general en español, como son *Science* y *Nature* en inglés?” Seguramente la importancia del español en la ciencia universal crecería muy rápido, hasta equipararse o superar al inglés, ganando así una batalla a los procesos de hegemonía neoliberal.

En la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos está escrito que la mayoría de las lenguas amenazadas del mundo pertenecen a comunidades no soberanas, y los factores principales que impiden el desarrollo de estas lenguas y aceleran el proceso de sustitución lingüística son la falta de autogobierno y la política de Estados que imponen su estructura político-administrativa y su lengua. Con tal declaración, el mundo neoliberal podría tener clara, primero, la naturaleza de la diversidad lingüística y, después, la injusticia y la desventaja en la que se encuentran la gran mayoría de las lenguas del mundo. La tierra tiene alrededor de 7000 lenguas y sólo 200 países; una gran cantidad de culturas, de lenguas, vive en la sombra.

Las políticas de globalización y neoliberalismo sostenidas y desarrolladas a través de las instituciones educativas intervienen en las creencias y actitudes de los hablantes,

provocando confusiones, desarraigados, sentimientos de vergüenza hacia la lengua materna. ¿Cómo podemos vivir en un mundo que busca la homogeneidad a partir de la imposición? ¿En un mundo que pretende que el individuo se sienta cómodo desacreditando su lengua, su cultura?

Jesús Tusón (2010) argumenta:

Si alguien necesita otra lengua, la aprenderá con agrado y sin complejos; pero lo que no puede pretenderse (porque no parece ético) es valorar a las lenguas de mayor a menor en función de su número de hablantes. Una lengua es el patrimonio de una persona y de un pueblo, es parte de sus sueños de identidad; y, en cuestión de identidad, las estadísticas no tienen nada que ver ni nada que decir (p. 115).

El multilingüismo puede enriquecer al estudiante culturalmente, pero sólo cuando es una decisión individual, no una imposición de un sistema que mantiene prejuicios que conllevan a la discriminación lingüística y a la colonización. En la enseñanza de la lengua materna es fundamental llevar a la conciencia las actitudes y creencias lingüísticas de los estudiantes, con el objetivo de que haya una mayor receptividad hacia el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Después de un largo camino buscando *el conocimiento del conocimiento*, el sentido del aprendizaje, la ciencia y la cultura en la especie humana, Edgar Morin publicó en 1990 *Introducción al pensamiento complejo*. En los albores del tercer mi-

lenio, la Unesco creó la Cátedra Edgar Morin y publicó *Los siete saberes necesarios para la educación del siglo XXI*. Antes de empezar a contar los más de 2,000 años de la Civilización Occidental, el mundo se preguntaba cuál es el papel de la escuela, cuál es el deber de la educación.

Morin respondió a través de siete propuestas fundamentales para la sobrevivencia humana: 1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; propone que el conocimiento científico es unidimensional y, por tanto, ciego ante la complejidad de la existencia y ante la necesidad de renovación, permanece atado al paradigma científico cartesiano que actúa bajo los principios de reducción y disyunción. Bajo la hipótesis anterior se engranan los demás saberes: 2) Los principios de un conocimiento pertinente; 3) Enseñar la condición humana; 4) Enseñar la identidad terrenal; 5) Enfrentar las incertidumbres; 6) Enseñar la comprensión y 7) La ética del género humano.

Dichos saberes son resultado de la teoría de la complejidad que se esboza en *Introducción al Pensamiento Complejo*. Dos décadas después de que la UNESCO promoviera para la preservación del hombre las propuestas de Morin aún “tenemos que comprender que estamos siempre en la era bárbara de las ideas. Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Sólo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento” (1999:35).

Después de 20 años de la publicación de *Introducción al Pensamiento Complejo* el mundo sigue en la *prehistoria* del conocimiento, en muchos ámbitos de la vida humana se palpa la amenaza de llegar al exterminio, ya sea por un colapso planetario o por la intolerancia y la violencia entre individuos, países e ideologías. ¿Qué pasaría si desde pequeños se nos

enseñara a interpretar el mundo como Morin y Matthew Lipman lo proponen? Aprenderíamos desde pequeños a entender el conocimiento del conocimiento, a vivir la comprensión, a ‘morir de vida’, como el pensador inconformista lo propone.

Yo era (aún me considero) a la vez izquierdista y derechista. Digo “derechista” en el sentido de que soy muy sensible a los problemas concernientes a las libertades, a los derechos del hombre, a las transiciones sin brutalidad, e “izquierdista” en el sentido de que pienso que las relaciones humanas y sociales podrían y deberían cambiar en profundidad.

Se me denunciaba, entonces, como “confusionista”, porque era evidente que, en el espíritu de aquellos que me escuchaban, no se podía ser más que lo uno o lo otro. Querer asociar ambas posiciones parecía imbécil, oportunista y perverso (Morin, 1999:139).

El pensamiento complejo es multidimensional y no totalitario, teórico pero no doctrinario. Morin argumenta que la doctrina es la teoría cerrada, autosuficiente, por tanto, insuficiente. El pensamiento complejo está abierto a la incertidumbre y a la trascendencia. La adopción del pensamiento complejo es no sólo una cuestión que implique mejorar la calidad de vida, sino que es necesario adoptarlo para poder salvar nuestro mundo, para poder preservar la existencia del hombre en el planeta, para conservarnos como humanidad, para dejar de ser un espíritu bárbaro que vive en la Tierra.

En *Introducción al pensamiento complejo*, dos aseveraciones deben llamar la atención al lector por su franqueza y veracidad, a) hay una nueva ceguera ligada al uso degrada-

do de la razón; b) las amenazas más graves que enfrenta la humanidad están ligadas al progreso ciego e incontrolado del conocimiento (armas termonucleares, manipulaciones de todo orden, desarreglos ecológicos, etc.). Ambas afirmaciones implican que la adopción del pensamiento complejo es no sólo una cuestión que implique mejorar la calidad de vida, sino que es necesario adoptarlo para poder salvar nuestro mundo, para poder preservar la existencia del hombre en el planeta, para conservarnos como humanidad —para civilizarnos como diría el propio Morin—.

El problema es la manera en que organizamos el conocimiento, con *inteligencia ciega* se subordina a los principios de *disyunción, reducción y abstracción*, lo que nos hace movernos dentro del paradigma de la simplificación, es decir, en el mundo opuesto al del pensamiento complejo. Hemos olvidado que después del orden siempre vendrá el desorden, tal como la segunda ley de la termodinámica lo indica, entonces ¿por qué reducir el conocimiento al orden? Y asegura Morin: el cosmos no es una máquina perfecta, sino un proceso en vías de desintegración y, al mismo tiempo, de organización.

Morin insiste en que se debe cambiar el modelo de *disyunción-reducción-unidimensionalización* por el de *distinción-conjunción* para que sea posible desarticular el mundo, estudiarlo, identificarlo pero luego volverlo a unir, entendiendo que todo está entrelazado, entretejido; si mantene-mos mutilado el conocimiento mantendremos mutilado nuestro pensamiento y, por consiguiente, nuestros actos, dentro y fuera del aula, serán mutilantes.

Otros conceptos fundamentales de la teoría de la complejidad son *entropía* (desorganización) y *neguentropía* (reorganización), con ellos se da pie a la *auto-eco-organización*.

Cualquier sistema complejo, como lo es el ser humano, como lo es la dinámica escolar, como lo es la lengua misma, entra por naturaleza en un desorden y luego en un orden que le da una nueva vida.

Así que debemos acostumbrarnos a trabajar con la incertidumbre, con el azar, despertar nuestro pensamiento creativo y aceptar que el conocimiento y el mundo no son exactos como algunas ciencias lo pretenden, porque entonces –si todo estuviera descubierto y dicho– ya nada tendría razón de ser, el mundo no tendría más para qué existir, no tendría que seguirse autodescifrando. “Lo propiamente científico era, hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos, y uno de los grandes progresos de las matemáticas de hoy es el de considerar los *fuzzy sets*, los conjuntos imprecisos” (Morin, 1999:61).

Morin, de forma magistral fundamenta la teoría de la complejidad en la Física. La teoría de los sistemas y la cibernética, llevando los principios de dichas áreas del conocimiento a las ciencias humanas comprobamos la complejidad, el orden bajo el que el universo se auto-organiza. Tener un pensamiento complejo no significa que en adelante se podrá conocer lo inesperado, pero sí nos volverá prudentes, atentos, no nos dejará dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad de lo que creemos determinado. “El pensamiento complejo no rechaza la claridad, el orden, el determinismo. Pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción” (1999:117).

El pensamiento complejo produce un estado espiritual de perplejidad en un principio, pero luego hay otro estado

que se parece a una excitación producida por algo que nos sobrepasa y nos sorprende provocando algo parecido al despertar. En el marco de la teoría de la complejidad es que se ha esbozado este libro; una perspectiva acerca del sentido y de las necesidades que deben rodear la enseñanza de la lengua materna. En cuanto al desarrollo de la competencia lingüística como tal hemos de recuperar lo propuesto en *Sobre la enseñanza del español como lengua materna* (2001).

El desarrollo de las habilidades lingüísticas, hablar, escuchar, escribir y leer, debe estar fundamentado en la planificación y en la microplanificación. Quienes fundaron la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna proponían seis etapas:

1. Estudio y descripción de la competencia lingüística ideal y de la de los alumnos reales en los diferentes años escolares (fonética y fonología y su relación con la lecto-escritura, estructuras gramaticales, microestructuras y macroestructuras discursivas, léxico básico, léxico disponible, etc.);
2. Determinación de los métodos y las técnicas de enseñanza de todos los aspectos reseñados en el punto anterior;
3. Elaboración de los planes y programas para la enseñanza de la lengua desde la etapa preescolar hasta los niveles preuniversitarios;
4. Diseño de material fonético-fonológico, gramatical, discursivo, léxico, semántico, lingüístico y literario;
5. Diseño de pruebas y procedimientos de diagnóstico, evaluación y aprovechamiento;
6. Formación y reformación de los recursos humanos.

Para la programación idiomática y la enseñanza de la lengua Arjona Iglesias y López Chávez (2001) recomiendan distribuir y repartir todas y cada una de las partes de la estructura de los componentes de la lengua. Por ejemplo, la enseñanza del vocabulario debe sustentarse en la frecuencia de uso y en la conexión de las redes semánticas que permitan al individuo ejercer la gramática intensa, aquella que parte de las estructuras lingüísticas como partículas que se combinan, capaces de generar otras estructuras. El aprendizaje de la lengua materna se convierte en dinamismo. No se repiten enunciados estáticos. Se desarrollan principios de combinación y generativismo que permiten que la competencia lingüística sea real.

Para Arjona Iglesias y Juan López Chávez el aula debe dar espacio al dominio de la ortografía, al aprendizaje de vocabulario, al ejercicio de estructuras sintácticas complejas y al entendimiento de las estrategias globales del discurso que aterricen en la competencia comunicativa. El uso de los signos de puntuación va acompañado de microestructuras y macroestructuras con las cuales el estudiante puede identificar, descomponer y combinar los elementos de microproposiciones y macroproposiciones.

Para cumplir con lo anterior en la práctica docente son de gran ayuda los libros de los mismos autores: *Letras, acentos [y puntuación]* (1997), los cuatro volúmenes de *Redacción y comprensión del español culto* (1995) y *Curso básico de Redacción* (2005).

Arjona Iglesias y López Chávez proponen el análisis de redacciones con los siguientes ejes: a) redondez del tema; b) riqueza de los núcleos de redacción y desarrollo de los mismos; c) coherencia textual; d) fluidez del discurso; e) ori-

ginalidad; f) claridad; g) precisión y sencillez; h) complejidad sintáctica; i) tipos de subordinaciones; j) riqueza léxica; k) repeticiones de núcleos de la redacción no ligados; l) repeticiones de tipos de construcciones; m) repeticiones lexicales; n) muletillas; ñ) incorrecciones sintácticas, imprecisiones léxicas y semánticas; o) fenómenos síntoma; p) desplazamientos en los usos sintácticos o semánticos y q) ortografía y puntuación.

CAPÍTULO II

INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN MARCOS SOCIOCULTURALES

UN ESPACIO PARA DEBATIR LAS RELACIONES ENTRE LENGUA Y GÉNERO

La relación entre lengua y género ha tenido una difícil recepción en el mundo académico debido a creencias institucionalizadas como la promovida por la Academia Mexicana de la Lengua que insiste en que “la lengua no tiene género”. Sin embargo, quienes disertan e investigan acerca de la relación entre lengua, sociedad y pensamiento están promoviendo el cambio lingüístico y, por tanto, el cambio cultural al respecto.

En la Unidad Académica de Letras de la UAZ, a partir del cuestionamiento y apropiación del concepto de norma lingüística, así como del estudio de los paradigmas lingüísticos funcionalistas y cognitivistas, se han desarrollado ejercicios de investigación dirigidos por los alumnos que dan cuenta, por un lado, de la crítica a la posición formalista de la Real Academia Española y, por otro lado, de la necesidad de repensar las posiciones lingüísticas que fomentan y legitiman el poder sin analizar las repercusiones antidemocráticas y discriminatorias.

Entre nuestros objetivos está el reconocer la necesidad del dominio de la lengua estándar para la asimilación a la vida académica y al mercado laboral; sin embargo, también apos-

tamos de manera urgente al reconocimiento de la intervención de la lengua en la construcción de la realidad social y en la definición del mundo que el individuo adopta. Luchamos, soñamos, con un mundo comunicativamente emancipado.

Estamos convencidas de que el dominio y la disertación sobre la competencia comunicativa en la escuela debe estar marcada, como propone Carlos Lomas (2017), por la ética de la equidad, de la democracia y la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos educativos podrían acabar estando al servicio del menosprecio o del prejuicio; creemos pertinente que el debate en torno a las relaciones entre lengua y género, al sexismo lingüístico y al lenguaje inclusivo debe llevarse al aula hasta que el estudiante construya una postura de acuerdo con sus convicciones sociales y la reflexión académica.

COGNITIVISMO Y JUSTIFICACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LENGUA Y GÉNERO

Uno de los paradigmas lingüísticos contemporáneos, quizás el más extenso y productivo en los últimos años, es el cognitivo, que como explican William Croft y Allan Cruse (2008), mantiene como hipótesis principal que el lenguaje no es una facultad cognitiva autónoma, es decir, está mediado por la cultura; las estructuras lingüísticas a partir de las cuales nos comunicamos esconden valores, roles sociales, creencias e ideologías.

Según María Teresa Cabré y Mercé Lorente (2012), en los estudios lingüísticos actuales, existen otros dos paradigmas además del cognitivismo: el formalismo y el funcionalismo.

El primero consiste en la línea teórica surgida a partir del generativismo e incluye los modelos lingüísticos computacionales; se estudian las ‘formas’ lingüísticas haciendo énfasis en la manera en que se generan y se combinan; se trata, por tanto, de una posición teórica ajena a la discusión social, cultural y cognitiva, distante del papel de la intervención de las estructuras lingüísticas en construcción de la realidad sociocultural.

Los estudios funcionalistas, en cambio, surgidos primordialmente como una reacción a los estudios formalistas, comparten la idea de que la lengua está motivada pragmáticamente, a tal posición corresponden los modelos comunicativos que conforman el abordaje social del lenguaje, como los de la sociolingüística, el variacionismo y el análisis del discurso.

Mientras que el funcionalismo se centra en el análisis lingüístico teniendo como marco el entorno social, el cognitivismo —además de encuadrar la lengua socialmente— amplía su interés hacia la antropología lingüística y los procesos psicológicos y neurológicos, por ello, se convierte en la plataforma teórica ideal para sostener la posición de la lingüística feminista que, según María de los Ángeles Carlero Fernández (1999) tiene entre sus bases las aportaciones de los lingüistas antropólogos americanos, Edward Sapir y Benjamin Whorf, quienes consideraban que observamos e interpretamos la realidad a través del tamiz de la lengua además de que la lengua tiene influencia en la forma en que conceptualizamos y memorizamos la realidad.

El debate en torno al sexismo lingüístico puede explicarse a través de la distinta adscripción teórica entre quienes lo sustentan. Por ejemplo, en redes sociales ha sido viral una entrevista publicada el 3 de marzo de 2019 por el periódico Zeta, hecha a Concepción Company Company quien es miembro

de la Academia Mexicana de la Lengua; la entrevista tiene como encabezado “La gramática no tiene sexo” y ha sido compartida por miles de usuarios de las redes interesados en defender la norma lingüística dirigida de manera institucional.

En palabras de Company Company: “La gramática es una serie de convenciones seculares, incluso milenarias, sedimentadas en forma de reglas, de hábitos y de rutinas, de muy lenta transformación, y debemos entender, cosa sabida, que el masculino no refleja sexo, refleja una convención indiferente al género” (Company, 2019, s/n).

El formalismo de quien ocupa una silla en la Academia Mexicana de la Lengua es el mismo que, a través de Ignacio Bosque, defiende la Real Academia Española cuya posición queda explícita en el texto *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer* (Bosque, 2012), una crítica a nueve guías para el lenguaje inclusivo desarrolladas por instituciones gubernamentales y universidades. Los argumentos ahí expuestos revelan una adscripción al paradigma formalista, además de caracterizarse por ostentar una posición de autoridad en torno a la lengua española.

Tenemos la convicción de que la enseñanza de la lengua en el aula debe ir acompañada del pensamiento crítico, así que es menester cuestionar por qué la lengua estándar, que para la RAE es sinónimo del español de España, tiene un alto valor de cambio en el mundo laboral pero, de manera paralela, se presta a mantener el sistema de poder con repercusiones antidemocráticas y discriminatorias.

Como lo cuenta Bengoechea en *Lengua y género* (2015), la lingüística cognitiva trata de responder a la pregunta de si las representaciones sexistas afectan la conceptualización que tenemos los hablantes acerca de lo que significa *ser mu-*

jer o ser hombre, con la cual se define el mundo y se actúa. Así que a través de estas líneas promovemos que, además del dominio lingüístico, es necesario que el individuo sea capaz de reconocer las consecuencias de ejercer determinados modelos lingüísticos.

El aprendizaje de competencias comunicativas en las instituciones escolares debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos educativos podrían acabar estando, como a veces ocurre, al servicio del menosprecio y del prejuicio” (Carlos Lomas, 2015:12).

En la Unidad Académica de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas existe el compromiso de fomentar tanto el saber teórico sobre la competencia comunicativa como su práctica. Para alcanzar dicho objetivo, se imparten unidades didácticas como Lingüística General, Fonética y Fonología, Morfosintaxis y Sintaxis. Sin embargo, en la Licenciatura en Letras, la unidad didáctica Sociolingüística trasciende el objetivo del análisis formal de la lengua para aterrizar en el ejercicio funcional del idioma, en el cuestionamiento de creencias, actitudes, ideologías y formas de pensamiento que se manifiestan al combinar las estructuras lingüísticas, concluyendo así en el paradigma cognitivo.

POSTURAS E IMPOSTURAS EN TORNO AL SEXISMO LINGÜÍSTICO

Como parte del trabajo académico, en la unidad didáctica de Sociolingüística, los estudiantes deben hacer una investiga-

ción que tenga como objetivo analizar las relaciones entre lengua y sociedad. En el semestre enero-junio de 2019, fue una sorpresa que casi el 50% del grupo eligiera disertar sobre el sexismo lingüístico, quizá debido a la posición institucional, anunciada por la administración central de la UAZ en 2017, acerca de la promoción de las políticas de equidad de género, quizá debido a que después de décadas de insistencia el feminismo gana terreno en un área tan tradicional y conservadora como puede la de los defensores de la norma lingüística.

Una vez que el estudiante conoce y reflexiona sobre las diferentes formas de abordar los estudios lingüísticos, la resistencia purista se ablanda; la tolerancia hacia la variación lingüística y cultural se ensancha en la medida en que descubre que la norma está guiada, la mayoría de las veces, por criterios de poder, por aquello que se ha llamado ideología dominante.

Una ideología es un conjunto de valores sociales que ordenan creencias, ideas, representaciones, imágenes e, incluso, sentimientos, dando sentido al mundo de quienes la profesan pues a través de ella éste se explica e interpreta. Según Bengoechea (2015), se llama ‘dominante’ porque es la que profesa la mayor parte de la sociedad y porque apoya los intereses y las creencias de los grupos dominantes. “Para Gramsci, la ideología dominante se convierte en hegemonía cuando, de forma casi siempre inconsciente, nos mueve a la acción e interviene en la organización de la vida privada” (Bengoechea, 2015:11).

Los valores que se asignan como masculinos o femeninos en sociedad constituyen la ideología de género, la cual se convierte en hegemónica en el momento en que no se perci-

be como forma de dominación, sino como algo establecido a partir de la naturaleza:

La creencia de que ‘siempre ha sido así’ y ‘no puede ser de otra manera’ que caracteriza a las ideologías hegemónicas se logra principalmente a través de los discursos: las ideas y las formas de hablar sobre las cosas que circulan a nuestro alrededor explicándonos el mundo y la relación entre los seres humanos. Así llegamos a asumir que existen dos sexos con comportamientos necesariamente diferenciados, pero complementarios, algo que es incluso deseable (Bengoechea, 2015:12).

A pesar de la postura institucional de la Universidad Autónoma de Zacatecas, promulgándose a favor de las políticas de equidad de género y la eliminación del sexismo lingüístico, no existe un cambio cultural significativo entre estudiantes, docentes y egresados de la institución, en gran parte por el desconocimiento de la relación entre lengua y pensamiento y por la falta de alternativas lingüísticas bajo su dominio, por lo que la enseñanza de la lengua debe trascender el paradigma gramatical hasta alcanzar el funcional y el cognitivo.

Sin embargo, es alentador saber que hoy los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Letras están preocupados por la forma en que los usos lingüísticos reflejan y determinan conductas sociales de manera que están más abiertos hacia el lenguaje inclusivo, a pesar de que dicha posición les implique salir de la isla de seguridad y autoridad lingüística construida por la norma estándar.

Si la lengua es el principal medio de transmisión cultural, ¿cómo se construye el género a partir de la palabra?, ¿cuál es el papel de la palabra en el sostenimiento de eso que se llama masculinidad o feminidad? Es cierto que el trabajo realizado en la vida pública y en la educación en contra del sexismo lingüístico ha tenido resultados, pero, a partir de las políticas lingüísticas de equidad de género se asume de manera simplista que con la prohibición de vocablos o su inclusión, también se eliminan o fomentan conductas sociales.

Para ejemplificar la importancia de las relaciones entre lengua y género, hemos hecho un pequeño ejercicio utilizando los roles sexuales que se han asignado en la cultura mexicana a hombres y mujeres a partir del análisis de concordancias de vocablos registrados en el Corpus de las Sexualidades de México. Los corpus lingüísticos permiten el análisis del vocabulario en la actuación lingüística, a diferencia de los diccionarios, que proveen definiciones limitadas dentro de la norma y, algunas veces, fuera del uso.

Desde muy pequeños, el mundo se nos divide. Hay actividades y espacios propios para niñas y propios para niños. Hay conductas que se refuerzan o se reprimen dependiendo del sexo con el que naciste. Hay gestos y poses que se aprueban si eres mujer, pero que te denigran si eres hombre. Hay un mundo maniqueo en cuyos polos se ha colocado a dos seres que por su naturaleza opuesta se atraen, pero que por su construcción cultural están condenados a vivir en el desencuentro.

A través de estas páginas hemos propuesto que a la par del desarrollo de la lengua materna, es necesario el pensa-

miento crítico en la producción y decodificación de los signos lingüísticos que definen la manera en que interpretamos el mundo y, por tanto, la forma en que establecemos relaciones personales con el sexo opuesto. El nivel léxico es por excelencia el representante de las tradiciones culturales a las que estamos adscritos:

El léxico se nos manifiesta en primera instancia como un fenómeno de la memoria de cada individuo. Pero en cuanto se va alojando en ella a lo largo de la vida, de manera ilimitada, como parte de la lengua que cada quien recibe de su comunidad lingüística, no es un léxico privado, sino sólo aquella parte del gran acervo de la lengua histórica que se recibe durante el aprendizaje de la lengua y su consecuente educación (Lara, 2004:18).

Por otro lado, en el país se cuenta con el Corpus Lingüístico de las Sexualidades de México (CSMX), que —gracias a la generosidad de la Universidad Nacional Autónoma de

México— está disponible para el análisis del comportamiento lingüístico de diversos grupos sociales respecto al sexo, cuyo ejercicio todavía se encuentra domesticado por el tabú, el desconocimiento y la negación.

Los corpus lingüísticos permiten el análisis del vocabulario en el ejercicio, en el uso de los signos por parte del hablante, a diferencia de los diccionarios, que proveen definiciones limitadas dentro de la norma y, algunas veces, fuera del uso. La lingüística de corpus, que se ocupa del análisis de un conjunto (normalmente amplio) de textos digitalizados, da pauta para entender que:

Los significados no son unívocos, ni fijos, ni estáticos. El significado denotativo u 'objetivo' de un término en un momento dado puede quedar (o no) reflejado en los diccionarios, pero raramente queda registrada en un diccionario la actitud social hacia ese término o es ese concepto, es decir a su valor connotativo (Bengoechea, p. 93).

EL ESTUDIO DE CONCORDANCIAS Y REDES LÉXICAS PARA EL ANÁLISIS CONNOTATIVO DE VOCABLOS EN EL CSMX

Una forma de analizar el significado pragmático del léxico es a través del análisis de concordancias aparecidas en torno a los vocablos relacionados con los roles sexuales que se han asignado en la cultura mexicana a hombres y mujeres. La lingüística de corpus define *la concordancia* como una lista que contiene todas las frases en las que aparece la expresión buscada en los textos que forman el corpus, en este el CSMX, dirigido por Gerardo Sierra Martínez, Alfonso Medina Urrea y Jorge Adrián Lázaro Hernández.

La conformación del CSMX logró registrar las estructuras lingüísticas producidas en México en torno a la sexualidad a partir de áreas como los fundamentos biológicos; la respuesta y la expresión; el comportamiento; la identidad; las enfermedades; las parafilias; la atracción; las relaciones entre individuos; la educación, la cultura y la sexualidad social; la literatura erótica. Así que el CSMX incluyó textos que van desde artículos científicos hasta obras literarias y foros virtuales; su representatividad lingüística es indiscutible.

El análisis de concordancias permite ir más allá del significado denotativo, puesto que a partir del contexto lingüís-

tico en que se inserta un vocablo es posible acercarnos al significado connotativo para revelar los valores sociales, los prejuicios y las actitudes positivas o negativas que esconden las estructuras lingüísticas. Según Mercedes Bengoechea (2017:113), este tipo de análisis está relacionado con la teoría de la valoración la cual entiende por actitud el afecto, la manifestación de emociones, además del juicio, el cual está cargado de ideología.

Shere Hite dice respecto a la ideología que está detrás de la sexualidad:

El sexo necesita un análisis de la ideología en que se apoya, una ideología cuya existencia niegan muchos, que afirman no es más que un 'dato biológico'. Sin dicho análisis, las transformaciones sociales del sexo están condenadas a ser superficiales y a producir ciclos de conservadurismo, radicalismo, la reacción subsiguiente y, de nuevo, el conservadurismo (Hite, S. 2008:10).

Desafortunadamente el atavismo acerca del derecho exclusivo al goce sexual por parte de los hombres subsiste. En la lengua se manifiesta esta creencia. Si la sexualidad es dueña de un lugar especial en los seres humanos, si —como propone Shere Hite— las mujeres cambian el lugar en las relaciones sexuales y afirman el derecho de tener autonomía sobre su cuerpo, las consecuencias sociales, culturales y hasta políticas pueden ser innumerables; agreguemos a la lista anterior las consecuencias lingüísticas que el cambio de paradigma traería. Como Hite explica, el sexo tradicional es un símbolo del lugar de la mujer en la sociedad, que le inquiera su rol de 'buena esposa' cuya biología ha sido diseñada 'para la reproducción'.

La teoría ha sido y es que el sexo forma parte del ‘comportamiento animal’ y, por tanto, no es un objeto de análisis apropiado (...) En torno a la palabra sexo se ha creado una mística que la ha hecho prácticamente intocable (...) porque se trata de un factor fundamental en que se apoya el orden social y, por tanto, ‘tabú’; es decir semirreligioso e incuestionable (Hite, 2008:12).

La posición que Shere Hite debe cuestionar y traslucir la ideología que priva en asuntos sexuales que también están vinculados a la ideología de género y, por tanto, a la realización u omisión de determinados vocablos y concordancias lingüísticas. Mercedes Bengoechea (2015) define a las ideologías como los conjuntos de valores sociales, creencias, ideas, sentimientos, representaciones, imágenes e instituciones mediante los cuales las personas, de forma colectiva, dan sentido al mundo en el que viven. En otras palabras, analizar ideologías es explicar el funcionamiento cultural y hacer interpretación del mundo.

La ideología de género se fundamenta en que la asignación de valores a las características y los atributos reconocidos como masculinos o como femeninos en una determinada sociedad. Como lo dijimos anteriormente, en los estudios lingüísticos el binomio lengua y género se ha asentado en conclusiones teóricas funcionalistas y cognitivistas, como las que ofrece María de los Ángeles Calero Fernández (2008) en su libro *Sexismo lingüístico*.

Las conclusiones del comportamiento lingüístico que Calero Fernández utiliza para fundamentar los estudios de lengua y género se resumen así: el lenguaje, por ser un fenómeno eminentemente social, ha sido conformado necesaria-

mente por la historia (J. Grimm) y el poder (N. Fairclough); la evolución del sistema lingüístico refleja la evolución de las ideas (Vossler); observamos e interpretamos la realidad a través del tamiz de la lengua (Sapir); la lengua tiene influencia en la forma en que conceptualizamos y memorizamos la realidad (Whorf); las relaciones de poder en el orden simbólico tienden a reforzar y reproducir las relaciones de poder que construyen la estructura del espacio social (P. Bourdieu); en todas las sociedades existe una serie de ideologías dominantes que nos explican cómo funciona la sociedad y nos interpretan el mundo (Gramsci, Althusser).

Conviene además tener en cuenta lo que han dejado en claro el estructuralismo y los estudios formalistas del lenguaje: el significado que se da a las estructuras lingüísticas se define a partir del hablante, no del signo mismo, así que “los signos no son sexistas en sí mismos, sino en relación con otros” (Bengoechea, 2015:18).

BÚSQUEDAS EN EL CSMX

En *Lengua y género* (Bengoechea, 2015), se ofrece una clasificación de los fenómenos que marcan la distinción del comportamiento lingüístico cuando se pone como punto de análisis la variable sexo/género. Se tomaron en cuenta voces propuestas en la obra de Bengoechea, luego se confrontó su aparición en el CSMX, específicamente aquellas palabras que tienen una carga connotativa sexual. También se buscaron vocablos con connotaciones sexuales en la variante mexicana, puesto que, aunque el CSMX registra la lengua estándar, en su elaboración se utilizaron criterios que permitieron dar

cuenta de la variación lingüística, por ejemplo, en los textos de ficción o literarios aparecen voces coloquiales, cultismos y vulgarismos. Además, se buscaron los términos más frecuentes que los libros de texto en el nivel secundaria utilizan en el tema de la educación sexual.

Los vocablos y las frases que conformaron nuestra muestra son:

1. Duales aparentes: ‘zorro’/‘zorra’, ‘perro’/‘perra’, ‘mujer pública’/‘hombre público’, ‘puta’/‘puto’.
2. Palabras que categorizan a las mujeres como objeto sexual a través de metáforas de animales, comida, órganos sexuales u objetos manipulables: a) mujer como vagina: ‘concha’, ‘panocha’, ‘raja’; b) bocado nacido para que un varón lo deguste: ‘bombón’, ‘panecito’; c) objeto manipulable por un varón a partir de expresiones como: ‘echársela’ ‘encampársela’, ‘cepillársela’, ‘tirársela’; d) vocablos asociados a la promiscuidad con carga negativa cuando están en femenino: ‘lagartona’, ‘gata’, ‘zorra’, ‘cachucha’.
3. Vocabulario registrado en textos de educación secundaria como parte de la educación sexual: ‘sextorsión’, ‘sexcasting’, ‘respeto’, ‘autoconocimiento’.

El significado connotativo implica, además de un esfuerzo cognitivo, la posibilidad de acercarse a las valoraciones sociales, la posibilidad de enjuiciar a partir de la palabra. Cuando se trata de descubrir el sexismo lingüístico en el léxico es fundamental hacer el ejercicio de utilizar la palabra para referirse al sexo opuesto, cambiando el género gramatical, aún cuando se trate del masculino genérico. El efecto cognitivo

que produce en el hablante devela los juicios y valoraciones que enmarca el uso de una palabra.

El CSMX permite el acercamiento a la sexualidad mexicana a partir de la producción lingüística. Las voces consideradas informales o de sociolectos bajos tales como ‘panocha’, ‘raja’ o ‘zorra’ aparecen de manera natural en las redes sociales, Twitter y Facebook, además de foros virtuales que llevan títulos como ‘sexo sin tabúes’. En este tipo de vocablos se manifiesta claramente el castigo o el desprecio a la sexualidad femenina en la medida en que esta se ejerce. Las concordancias reflejan además una posición androcéntrica del mundo sexual.

Los términos utilizados en los libros de texto para impartir educación sexual, tales como ‘autoconocimiento’ y ‘respeto’, aparecen en textos producidos por instituciones como iglesias, universidades y la misma Secretaría de Educación Pública. En otras palabras, la educación sexual que imparte el estado y que difunde el pensamiento religioso se caracteriza por posiciones lejanas al interés y al ejercicio de la sexualidad de los hablantes pues los vocablos son opuestos y muy lejanos semánticamente a los expresados en los foros virtuales, en las redes sociales y en la literatura. Es decir, de acuerdo con el análisis de las concordancias lingüísticas, en México se vive la sexualidad en dos realidades, una que tiende a la inhibición y al control de su ejercicio; otra que viviéndose libremente está cargada de descalificaciones y violencias.

LENGUA, GÉNERO Y LÉXICO DISPONIBLE

A pesar de los argumentos esbozados en los apartados anteriores, hablar de *equidad de género* o de sexismo lingüístico

puede ser un tema insubstancial en contextos donde es más una oportunidad política que una convicción. Tal hecho no puede, no debe, suceder en las instituciones educativas. Creemos que desde el aula deben reconocerse las diferencias del comportamiento lingüístico entre los géneros para dar paso a la reconsideración o a la eliminación de patrones de conducta entre hombres y mujeres, si eso sucede podrán reconocerse como iguales, con la misma necesidad de respeto y valoración, con derechos y obligaciones iguales, pero especialmente con la misma oportunidad de encontrar en el otro la persona que es capaz de ser un compañero o una compañera en el viaje de la vida. En el enfrentamiento entre los géneros ambos pierden porque se obliga, de manera implícita, a definir al otro como el enemigo, mientras a unas se les corta libertad y posibilidades profesionales, a otros se les responsabiliza de la insatisfacción, de la infelicidad.

Si el discurso de género se reduce a eso, a un discurso, se vuelve una oportunidad, un abismo para la disonancia cognitiva. Según Gregory Bateson, cuando el discurso, cuando la palabra y la creencia son insostenibles, irrealizables en el mundo concreto, para el individuo es mucho más fácil cambiar sus convicciones que la realidad y, por tanto, el anhelo de la comunicación/comprensión entre hombres y mujeres no pasa la barrera del sueño.

Marina Arjona y Juan López Chávez (2004) argumentan al respecto en el texto *Educación, comunicación y género*.

Hablamos, en específico, de lo que se difunde por todos los medios posibles –sin excluir, por supuesto– los de comunicación acerca de la supuesta igualdad absoluta entre los hombres y las mujeres, igualdad que se da por asentada muy rápida-

mente para pasar casi de inmediato a establecer que lo que verdaderamente sucede es que las segundas son mejores que los primeros (2004: 6).

En *El otoño del patriarcado*, Carlos Lomas (2005) explica en concordancia con la cita anterior que el enemigo a vencer no es la masculinidad sino cierta definición de la masculinidad y, por ende, de la feminidad. El autor refiere que uno de los principales enemigos en la lucha por la equidad de género es la oposición radical entre lo femenino y lo masculino, pues daña a hombres y mujeres, a niños y niñas por igual. Lomas insiste en que el machismo corroe todos los vínculos, afecta todas las decisiones y limita el potencial de todos los miembros de nuestra sociedad.

Hemos hecho un ejercicio más para analizar el comportamiento lingüístico en torno a la variable de género a través del levantamiento del léxico disponible en la ciudad de Zatecas. Al seguir la metodología propuesta por Juan López Chávez (2003), el léxico disponible se obtiene por medio de una encuesta directa basada en el principio psicológico de la asociación de ideas: “se le pide al informante que produzca todos los vocablos que pueda relacionar con un centro de interés dado en una cantidad fijada previamente –como hacían los franceses– o durante un determinado lapso de tiempo –tres minutos en las investigaciones mexicanas–” (2003:35).

Son parte del léxico disponible los vocablos que aparecen sólo en determinados contextos, por lo cual, contrario a las del léxico básico, se les llama inestables. El léxico disponible está integrado de manera especial por sustantivos aunque es posible que en algunos centros de interés aparezcan verbos.

En la investigación se trabajó con corpus de 270 encuestas de léxico disponible, contestadas por 135 hombres y 135 mujeres, quienes eran estudiantes de secundarias de tres tipos: federal, técnica y privada. El análisis cualitativo y cuantitativo de los datos se realizó hasta el 75 por ciento de frecuencia acumulada, excepto en el centro de interés 01, “Las partes del cuerpo humano”.

En el centro de interés 01, prácticamente hubo un empate en los resultados cuantitativos. Los hombres produjeron 32 vocablos y las mujeres 31. Los dos géneros compartieron la misma voz en la primera posición ‘ojo’; en el segundo lugar del índice de disponibilidad léxica (IDL) los hombres registraron ‘pie’, dicha estructura se encontró en los resultados de las mujeres hasta el cuarto lugar. En cambio ‘nariz’ ocupó un IDL similar en las dos muestras, apareció en la primera y cuarta posición.

Los vocablos exclusivos de los hombres son ‘pene’ en la posición 15 y ‘testículo’ en la 23, tales aparecen en la muestra de las mujeres más allá del 75 por ciento de la frecuencia acumulada, hasta las posiciones 36 y 46, respectivamente. En cambio, el vocablo ‘vagina’ tiene una posición muy similar en las dos muestras, el 28 en las mujeres y el 29 en los hombres. El total de vocablos registrado por los hombres es de 216 y el de las mujeres de 202. En términos generales, ellos registran mayor número de términos especializados como ‘célula epitelial’, ‘neocórtex’ o ‘hipotálamo’, que ellas. Es notable también cómo vocablos como ‘chiche’, ‘lomo’ ‘lonja’ se vuelven exclusivos de las mujeres, los hombres no los producen.

Hasta hoy ‘bubi’ es un vocablo del que sólo las mujeres disponen en la investigación, sin embargo ‘pompi’ se encuentra dentro del índice de disponibilidad léxica de ambos

sexos, a pesar de que es un término que antes era usado casi de manera exclusiva por las mujeres, tal observación la hago pensando en la doctora Marina Arjona quien escribió sobre la *feminización* del lenguaje masculino en *hombres jóvenes, una nueva forma de comunicarse*.

En el centro de interés 02, correspondiente a “La ropa: vestido y calzado”, las mujeres registran 26 vocablos –hasta el 75% de frecuencia acumulada– mientras que los hombres 24. Únicamente comparten la posición número 3 con el vocablo ‘tenis’, los vocablos con posiciones similares según el índice de disponibilidad léxica son ‘pantalón’ en las posiciones 1 y 2, y ‘vestido’ en 13 y 14. El resto de los vocablos tiene lugares completamente distintos y desfasados entre los dos universos; creemos que este centro es quizá –de los 16 que conforman el método de disponibilidad léxica– el que marca más las diferencias de visión de mundo entre un sexo y otro. Por ejemplo, con las mujeres aparece ‘pescador’ –un vocablo de uso reciente– en la posición número 23, mientras que con los hombres se registra hasta la posición 52, es decir hasta el 91% de frecuencia acumulada. De acuerdo a los números, el dominio de este centro corresponde a las mujeres, ¿las razones?, quizá estén en la tradición y en la actualidad, donde el sexo femenino ha tenido y tiene mayores atavíos.

En el centro de interés 03, “la casa: el interior y sus partes” el comportamiento entre los sexos es casi el mismo: los hombres tienen 20 vocablos –hasta el 75 por ciento de frecuencia acumulada– y las mujeres 19. Para demostrar la similitud, basta con analizar los vocablos que tienen la misma posición en los dos universos: ‘baño’, ‘cocina’, y ‘sala’, en 1, 2 y 3, respectivamente. Sólo ‘pasillo’ es el vocablo que las mujeres no incluyen a diferencia de los hombres; los voca-

blo restantes son exactamente los mismos entre un universo y otro, además de que ocupan lugares muy similares, con diferencia de uno o dos espacios.

En el centro de interés 04, “muebles y enseres domésticos” tanto hombres como mujeres tienen 41 vocablos hasta el 75 por ciento de frecuencia acumulada. Ocupan los primeros lugares ‘cama’, ‘sillón’, ‘silla’, ‘mesa’, ‘estufa’, ‘refrigerador’. Es notable que ‘tele’ esté en el universo masculino en el lugar número 16 mientras que en el femenino se encuentra hasta el 35. Desde luego, en ninguna de las dos muestras se tiene un orden lógico, es decir no existe una clasificación de objetos, pareciera que la mente recupera los conceptos de manera aleatoria.

Respecto al centro de interés 05, “alimentos: comidas y bebidas” hay una ligera superioridad en la cantidad de producción de hombres frente a mujeres: 77 y 73; en ambas muestras el primer vocablo es ‘refresco’ y el segundo ‘agua’. Tienen una posición muy similar en las dos muestras veces como ‘carne’, ‘sopa’, ‘hamburguesa’. Es curioso cómo los hombres, antes de rebasar el 75% de frecuencia acumulada, registran ‘cerveza’ en la posición número 12, ‘vino’ en la 23, ‘tequila’ en la 49 y ‘mezcal’ en la 77, mientras que las mujeres como bebidas alcohólicas sólo registran ‘cerveza’ en la posición 18 y ‘vino’ en la 44.

En el centro de interés 06, ‘objetos colocados sobre la mesa’, se llega al 75 por ciento de frecuencia acumulada con muy pocos vocablos, 12 con los hombres y 11 con las mujeres. Ambas muestras comienzan con ‘plato’; de manera que los 7 primeros lugares están ocupados en los dos universos por los mismos vocablos en el siguiente orden: ‘plato’, ‘vaso’, ‘cuchara’, ‘tenedor’, ‘cuchillo’.

Los datos cuantitativos del resto de los centros de interés son los siguientes. En el centro de interés 07, dedicado a “la cocina y sus utensilios”, los hombres produjeron 30 vocablos y las mujeres 28; en el centro 10, donde se trata “la escuela: muebles y útiles”, los muchachos produjeron 42 vocablos y las mujeres 37. En el centro 11, “electricidad y el aire acondicionado”, los adolescentes registraron 43 y las adolescentes sólo 30; en el siguiente centro –el número 10– titulado “la ciudad”, los hombres tuvieron 86 y las mujeres 67.

En el centro 11, dedicado a “la naturaleza”, la muestra masculina registró 67 vocablos y la femenina 76. En el centro 12, referente a “medios de transporte”, los estudiantes tuvieron 20 vocablos y las estudiantes 17, mientras que en el 13, “trabajos de campo y jardín”, ellos obtuvieron 65 y ellas 60. En el 14, correspondiente a “los animales”, los vocablos fueron de 57 de los hombres frente a 52 de las mujeres; en el 15, donde se abordan “diversiones y deportes”, las mujeres produjeron 64 vocablos frente a 59 de los hombres. En el último centro, relativo a “profesiones y oficios” los hombres registraron 72 voces y las mujeres 62.

En pocas palabras, de 16 centros de interés, las mujeres únicamente tuvieron mayor producción que los hombres en tres: “la ropa: vestido y calzado”, “la naturaleza” y “diversiones y deportes”. ¿Por qué? Una explicación podría ser que los nombres de los tres centros mucho hablan del rol social que la tradición ha impuesto a las mujeres, sin embargo, tal conclusión no termina de convencernos; ni en la cocina ni en la casa ganaron las mujeres como podría suceder si todavía se respondiera con automatización a los viejos patrones sociales.

Entendemos que hombres y mujeres son similares de muchas formas pero precisamente lo distinto es lo que nos entusiasma y, por tanto, seguiremos subyugados por las investigaciones que podamos leer sobre las formas de hablar de las mujeres y las formas de hablar de los hombres, y sobre las diferencias entre ellas (Coates, J., 2009).

Quienes están frente a grupo, quienes tienen la posibilidad de intervenir de manera directa y sistemática en la construcción del género, deben ser conscientes de los juicios de valor que subyacen en la interacción áulica. La definición que se hace de los alumnos es producto de un proceso de mediatización donde los estereotipos tradicionales sirven como filtro, este análisis lo comprueba.

¿NARCOLENGUAJE O TABÚ LINGÜÍSTICO?

En 2010, con motivo de la publicación del *Diccionario de Americanismos* entre los medios de comunicación hubo desconcierto e incompreensión porque se incluyeron los términos: *levantón*, *pase*, *narcocorrido* y *plomear*, entre otros. Los titulares explicaban con escándalo que se había legitimado el léxico de la violencia y la inseguridad, mientras que organismos gubernamentales sugirieron posiciones que invitaban a no utilizar tales palabras porque fomentaban la cultura del narcotráfico. Como hemos reiterado a lo largo de estas páginas, la lengua y la realidad social que refleja no dependen de la aceptación o de políticos y académicos. En pleno 2019, la agudización del fenómeno del narcotráfico ha provocado que sean parte de la comunica-

ción cotidiana vocablos como *sicario*, *rafaguear*, *encostalar*, *entambar* y *levantar*.

Los grandes consorcios mediáticos pusieron de moda las ‘narcotelovelas’ o ‘narcoseries’ que han dado cuenta detalladamente de eso que se pretende esconder, cumpliendo, además, con la construcción del imaginario en torno al tema. En literatura, por ejemplo, títulos como *La reina del sur* (2002) y *Sin tetas no hay paraíso* (2011) contribuyeron con la construcción del imaginario y con la explicación de un fenómeno que oscila entre el morbo y el miedo, pero que conquistó a grandes grupos sociales, a pesar de todo. Lo más natural, por tanto, es que ese mundo se refleje en la lengua; en el aula, nos toca reconocerlo.

En una entrevista al periódico *La Jornada*, José Moreno de Alba (2010), siendo miembro de la Academia Mexicana de la Lengua, dijo, sin equivocarse que “el crimen organizado no sólo revoluciona el idioma, revoluciona también la vida de los ciudadanos”. Según sus propias palabras, ‘lo de menos es la lengua’, lo que importa es cuántos cambios, cuántos miedos, cuántas complicidades han empezado a vivirse. Estamos de acuerdo con él, no valen los prejuicios donde la lengua se maneja como un ente independiente, digno de cuidarse y preservarse evitando contaminaciones de mundos incómodos, pues la lengua —ese concepto abstracto que apreciamos y defendemos— no existe sin la comunidad social a la que describe, da reposo, desahoga y define. Sin embargo, por ecología social, habría que preguntarnos sobre las alternativas de vida que hoy los estudiantes tienen.

Cada vez que muchos pronunciamos los vocablos lo hacemos con reticencia porque, dice Steven Pinker (2007) ‘sentimos que algo se rompe’, tal vez sea nuestro mundo

ideal, tal vez sea la esperanza, tal vez la conciencia de definir una realidad que nos hace sentir el peligro pero que también reclama su derecho al reconocimiento, a la inclusión.

Hemos llegado al punto en el que es posible adivinar dos posiciones respecto del léxico relacionado con el narcotráfico; la primera, sustentada aparentemente por quienes se niegan a reconocer como parte de la lengua vocablos como ‘entabamar’ y ‘pozolear’; la segunda, a la que nos afiliamos, la que propone no tenerle miedo a la palabra, apreciarla porque nombra, define, acepta y no esconde una realidad de la que hoy todos nos cuidamos.

A veces las palabras suavizan la realidad pues muchas de sus formas intentan protegernos, intentan darnos la ilusión de que el mundo no es tan cruel, de que la esperanza no está rota: comprobémoslo: *sicario* tiene un peso menor que *asesino*, lo mismo sucede con *lo levantaron* frente a *lo secuestraron*. Todos entendemos perfectamente cuando alguien dice *hubo evento, estos chavos, estos señores*, pues las frases que serían más definitivas se encuentran dentro de lo que se llama *tabú lingüístico*, concepto que Eugenio Coseriu (1986) explica como la costumbre social que tiene la función de eliminar del uso ciertos términos que se consideran vulgares, demasiado crudos o irreverentes.

De acuerdo con Steven Pinker (2007), en *El mundo de las palabras*, el tabú forma parte de una asombrosa variedad de preocupaciones humanas, de manera que mantienen vigilada la frontera de libertad de expresión incluso en las sociedades más abiertas. Pinker clasifica los términos tabú en cuatro campos semánticos: a) El sexo, b) Dios y la religión, c) La enfermedad y la muerte, d) Los infieles, los desfavorecidos y los grupos étnicos sometidos.

El tabú lingüístico al que nos referimos, el relativo al narcotráfico, encuentra justificación en los últimos dos campos, es decir, es una realidad que implica el peligro o la certeza de la muerte pero que al mismo tiempo nos obliga a ver a un grupo social que puede ser acusado de infiel, de terrorista si se quiere, pero, al mismo tiempo, es el grupo de los desfavorecidos y de los tradicionalmente sometidos. En lo anterior estriba, pues, la preferencia por no nombrar, por recurrir al tabú lingüístico y la explicación de la alerta que nos provocan nuevas estructuras léxicas como ‘*narcomenu-deo*’, ‘*halcón*’, ‘*rafaguear*’, ‘*secuestrar*’ o ‘*encajuelar*’.

El sentimiento de inseguridad que provoca el hecho de oír o leer una palabra tabú tiene su origen en una característica básica del sistema de la lengua: la comprensión del significado de una palabra es automática. Según Steven Pinker: “no se trata sólo de que no tengamos unos párpados en los oídos para cerrarlos ante sonidos no deseados, sino de que, una vez que una palabra se ve o se oye, somos incapaces de tratarla como si fuera un garabato o un ruido cualquiera” (2007:441), la llevamos de manera automática a la memoria y reaccionamos ante su significado, incluida su connotación por más indeseable que nos parezca. En los seres humanos, la amígdala, la parte emocional del cerebro, ‘se enciende’, mostrando una mayor actividad metabólica en los escaneos, cuando la persona ve una cara de enfado o una palabra grosera, en especial una palabra tabú.

Quienes recomiendan o prefieren no utilizar tales términos para no darles legitimidad creen ingenuamente que al cambiar la lengua, al limitarla, se cambia la realidad. En el otro extremo, en el de la costumbre y la aceptación, se corre el riesgo de perder la dimensión del significado *de*

los muertos, de los entambados, de los levantados, de los decapitados.

En el aula nos toca el reconocimiento para la intervención, para la posibilidad de hacer de este mundo ya no un lugar más feliz, sino con menos dolor, como propone Watzlawick (2006) en *La construcción del universo*.

CAPÍTULO III

COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA, LETRAS EN DIACRONÍA Y SINCRONÍA

DE FORTUNAS VITALES Y LINGÜÍSTICAS

Uno tiene encuentros afortunados en la vida. Existen momentos, lecturas, acciones, palabras que repentinamente nos ubican en el mundo, que hacen que redimensionemos la realidad. Se trata de encuentros que nos hacen cambiar perspectivas. Se trata de situaciones epifánicas que por quitar velos son siempre dadoras de fortuna. Con orgullo y alegría en Zacatecas se anunció y presentó la obra *Documentos públicos y privados del siglo XVI*, de la doctora Beatriz Arias Álvarez (2014), quien se encontró con la fortuna.

Hemos oído decir que muchas veces los momentos más importantes de la vida pasan inadvertidos, nos alcanzan sin que podamos gozarlos; como buenos herederos del espíritu trágico es fácil concentrarnos en la sombra, en la duda, como también es fácil entrar en el olvido. Hay, sin embargo, como se decía en la primera línea de este apartado, momentos, personas, maestros, textos que se convierten en reflectores de ciertas realidades.

Estas páginas tienen como objetivo ser uno de los reflectores del libro *Documentos públicos y privados del siglo XVI*, una obra que da luz no sólo a la trayectoria de Beatriz Arias, con la que obtuvo el Premio Real Academia de Inves-

tigaciones Filológicas 2015, sino también a la complejidad lingüística descubierta a través de la categorización diatópica, diastrática, diafásica y diacrónica de diferentes escritos. Se trata de la preservación de textos formales, semi-informales e informales, producidos por hombres y mujeres con objetivos públicos y privados en tres grandes áreas geográficas, a) la Península Ibérica, b) las zonas de tránsito hacia la Nueva España como las Islas Canarias, Cuba y Filipinas, y c) las zonas de asentamiento en el territorio novohispano.

A través de su labor filológica, Beatriz Arias ha querido que veamos con fortuna textos que se produjeron hace 500 años. Imagínense el peligro a los que —durante 500 años— estos textos han estado expuestos, la humedad, el saqueo, el traspaso de una familia a otra, de una institución a otra, las guerras independentistas y revoluciones, la ignorancia ante la escritura, la negligencia hacia el pasado. En primer lugar el libro es un rescate, un desafío de la filología ante los embates y la decadencia con que el tiempo y la historia golpean, cercenan, desaparecen.

Cada texto ha sido transcrito paleográficamente, donde —como lo explica la directora y editora— se conserva tal cual el uso de grafías, la unión y separación de palabras y los signos que indican la puntuación. La versión paleográfica sirve así para analizar fenómenos gráfico/fonológicos y morfológicos además de tradiciones gráficas. En seguida, los textos son presentados en una versión *crítica* donde la escritura se actualiza con el fin de facilitar la lectura, pero sin perder de vista que el documento ha sido escrito por alguien con un origen dialectal y étnico-social, que ha vivido en una determinada época y que escribe además de acuerdo con una *tradición discursiva* (Arias Álvarez, 2014:30).

Además de facilitar los estudios sintácticos, léxicos y semánticos, la versión crítica permite, como se mencionó anteriormente, el acercamiento del lector con quien ha escrito el texto. La lengua como objeto de observación y estudio diacrónico toma así pertenencia a unas circunstancias sociales, humanas, que convierten a estos textos en puntos de encuentro y comprensión con el hombre novohispano, que dan la certeza de que la investigación y el conocimiento no tienen mucho sentido si no se interpretan como actos humanos, poseedores del infortunio o la fortuna.

Redimensionamos así el pasado. Beatriz Arias pone los reflectores en hechos históricos y preocupaciones humanas que nos ubican lingüística e históricamente, que nos describen situaciones cotidianas para darnos cuenta de lo que implican 500 años, todo y nada en un mismo compás. Los documentos fueron clasificados a partir de la teoría de las tradiciones discursivas que sostiene la premisa de que los textos funcionan enmarcados por el acto universal de hablar y por las condiciones de la lengua en la que surgen, por tanto:

Los documentos que conforman este libro son heterogéneos [se han incorporado] todas las variedades textuales posibles para que se puedan advertir diferentes fenómenos lingüísticos [y sociales]. Para la clasificación de los manuscritos [se han considerado] como de una tradición documentos que se crearon con un mismo propósito y que por tanto tienen similares elementos o estructuras lingüísticas. Algunas de las etiquetas que resultan de esta división son: cartas privadas, cartas de relación, informaciones, notas, relaciones de carga, pareceres, denuncias, peticiones, defensas, cédulas, provisiones, alegatos, solicitudes, instrucciones, testamentos, etcétera (2014:25).

En su mayoría, los textos del corpus han sido escritos por hombres. En el siglo XVI, en el siglo de la conquista y expansión española en tierras americanas, la escritura no era ni obligación ni derecho de las mujeres pues como se hace constar en el estudio preliminar del libro, autoría de Beatriz Arias, que las mujeres asistieran a la escuela en aquella época no significa que aprendieran obligatoriamente a realizar operaciones matemáticas o a leer y escribir. “La educación de la mujer era una educación ‘moral’; generalmente se encaminaba a la enseñanza de la doctrina cristiana, de las labores del hogar, incluso las niñas podían aprender a cantar. Las novicias tenían que saber leer. En cuanto a la mujer indígena, el objetivo principal de su educación era prepararla para el matrimonio” (2014:23).

Dentro de la multiplicidad de tradiciones discursivas que componen el corpus de *Documentos públicos y privados del siglo XVI*, han llamado mi atención —por lo explicado anteriormente— los textos escritos por mujeres. Las líneas que leeré a continuación fueron escritas por una española en el segundo cuarto del siglo XVI para su prima residente en México, es una carta privada que se guarda en el Archivo General de la Nación.

Veamos, además de las características lingüísticas, los sinsabores que esta mujer relata:

Deseada señora prima:

Muchas cartas os he escrito y de ninguna e avido respuesta. Yo no sé a quién culpe, ni sé si culpe a quien nos las da, o a vos por no nembraros de mí como yo me aniembro de vos; y agora vos fizo saber, por que este portador es cierto que sé que os la dará, y os a de buscar. Como mi ermana Catalina del

Río es fallecida avrá bien cinco años, y vuestro marido avrá un año ya; yo os escreví otra vez que hera casado, y agora os escribo que es fallescido, por lo cual podréis venir a esta tierra francamente cada e cuando que vos quisiéredes, o si por la ventura os saliere cosa con que sirváis a Dios, o a vuestro contento, bien os podréis casar, señora prima, y en amor hermana, pues que ya Dios me llevó la mía. Bien sabéis cuántas son mis penas, y agora más que nunca porque me fa llo sola y desabrigada, y muy más subjeta que nun ca, porque bien sabéis quién es mi marido y lo que yo con él pasaba en vida de mi hermana, e vuestro tiempos y los años men subcedido, tales que ni ai camisa que el cuero me quede; y mi hermana lo hizo conmigo, que Dios ge lo per dorne, porque todo lo que tenía lo dexó a Alonso de Vera y lo hizo heredero, y a mí no me dexó sino muncha do lencia, porque ella estuvo enferma cuantro años en una ca ma, y me dexó tan molida que nunca seré por ser mu ger” (2014:81).

En el terreno de la filología, algunas de las observaciones de Arias Álvarez consisten en clasificar el tipo de letra, que en este caso es procesal, el uso de sigma, el empleo de *v* con valor consonántico y vocal, la utilización de la erre de arpa, alternancias vocálicas del tipo *escrevi* y el registro de una palabra como *subcedido*. Y para el lector curioso, gustoso de la vida cotidiana y las sorpresas humanas, se trata de una pequeña carta personal que relata el infortunio. Son las quejas de una mujer en España que añora la comunicación con quien vive en tierra novohispana, que desea que la monotonía y la pobreza terminen con el regreso de quien decidió cruzar el mar. Se queja, además, de la ingratitud de su hermana, a quien cuidó durante cinco años en cama y quien murió

sin dejarle un poquito de su herencia, todo se lo dejó a un hombre.

El texto que presentamos a continuación fue escrito por Margarita Buenaventura, una mulata. Es una carta privada, con un estilo semiformal. Fue escrita en 1572 para pedir su liberación puesto que la inquisición la había encarcelado por haberse *amancebado* con Andrés Acevedo, a quien también encarcelaron dejando a los hijos de ambos en el desamparo.

Digo que por estar injustamente presa y los testigos que contra mí depusieron, juraron odiosa y apasionadamente contra mí, y por esto tengo necesidad de seguir mi causa y fenecerla, y por ser mujer pobre y cargada de hijos e hijas, por descomodidad en esta cárcel y prisión y no podré seguir mi justicia estando presa (2014:271).

El tipo de letra es humanística y contiene ‘s’ larga. El documento, es —desde nuestra perspectiva— una muestra clara de los sufrimientos que las causas religiosas provocaron, pues la referencia es necesariamente la Inquisición. Llama la atención la vehemencia con la que la mujer se defiende y la fuerza con la que juzga a quienes la acusaron. La carta está actualmente en el Archivo General de la Nación.

El extracto que se presenta abajo es también una carta privada escrita en Toledo por una mujer en 1584. Está dirigida a su esposo, quien 18 años antes emigró a la Nueva España olvidándola. Es una carta de amenaza y advertencia. Es una carta de amor resentido por el abandono. Es un texto que devela los reclamos hacia quien se fue al nuevo mundo, provocando el infortunio:

Muy deseado *señor* marido: Es tan grande la pena que yo tengo de verle. Poco acuerdo que abéis tenido de vuestra mujer a cabo de tantos años a que salistes desta tierra y de vuestra casa que cierto me a dado a imaxinar y a sopecar que os debe entretener algo atento y por mejor de ser e como de que no os detenga en la tierra a vuestros hijos vuestra mujer, e que tenéis allá porque a la que es tan tan leños; entended que no se han de dexar de saber las cosas que allá pasan, y así abíades de ansí dexar que no podeis tener dos atentos ni dos mujeres. Porque esa no es válida sino yo que soy la propia (...) Mucho hiciérades cuenta de mí de aberme siquiera escrito una letra a cabo de diezochos años que os fuiste de mi compañía (2014:329).

Estas cartas nos ayudan a completar el mundo femenino durante La Colonia, uno de los más restringidos, aun estando en la Península Ibérica. Recordemos que “la mujer española fue la gran ausente en la América del siglo XVI y aun en los siglos sucesivos. En la primera centuria de la colonización su presencia era tan escasa que sus rastros son fácilmente detectables en el texto de los cronistas. Aún en las postrimerías de la época colonial, la importante ciudad de México, cabeza del Virreinato de la Nueva España desde 1542, contaba con 2335 españoles puros, y de ellos sólo 217 eran mujeres” (López Morales, 2010:70).

Documentos públicos y privados del siglo XVI contiene también textos relacionados con Zacatecas, por ejemplo, hay una carta del rey Felipe II, dirigida a la Real Audiencia de la Nueva Galicia pidiendo informes sobre la ciudad de Zacatecas, para aprobar la petición hecha por la ciudad acerca de instalar el Ayuntamiento en lugar de la Diputación. Estas

cartas son sólo una pequeña muestra de la riqueza filológica e histórica que se difunden.

Beatriz Arias ha decidido dar luz a textos que componen el corpus de *Documentos públicos y privados...* Ha decidido sacarlos de la oscuridad archivística y difundirlos, clasificándolos antes, de acuerdo con el momento histórico, las características sociales del autor, el lugar donde se escribieron y el registro al que pertenecen. Al hacerlo ha dado fortuna a la lengua española porque analiza su evolución en diferentes estratos sociales, pero todos relacionados con lo que posteriormente sería México. Nos permite viajar en el tiempo y conocer la estructura lingüística del español justo en el momento en que empezó a fusionarse con una nueva cultura. Y da luz, además, a tantas de las vidas que imprimieron pasiones, problemas, experiencias humanas gracias a que hicieron uso del derecho a la escritura, del derecho a la expresión.

LA COMPLEJIDAD LINGÜÍSTICA COMO MADRIGUERA

Hay una palabra a partir de la cual puede englobarse el *Manual muy mejorado de madrigueras y trampas* publicado por Alejandro García en 2014: *complejidad*, en el sentido de Edgar Morin, referido a la riqueza y multiplicidad de los niveles de la realidad, a la imposibilidad de salir bien librados trazando un camino predefinido, recto, libre de ángulos y muros. Como lo explicamos en el capítulo anterior, aunque comúnmente la palabra ‘complejidad’ es sinónimo de ‘difícil’, en la medida en que se adopta el pensamiento complejo el mundo se vuelve diáfano, pues la conciencia de la complejidad convierte a la incertidumbre en un aliado, en un hecho manejable.

Al terminar de leer el *Manual muy mejorado de madrigueras y trampas*, al comenzar a escribir este texto, la complejidad pudo paralizarme. ¿Cómo abordar la densidad creativa, temática, lingüística y discursiva de Alejandro García? ¿Cómo deshilar una obra capaz de atrapar desde múltiples niveles? Si se comienza por lo más fácil, por el principio, se cae en la primera trampa pues el título reza: ‘Manual muy mejorado de madrigueras y trampas’ pero después de la lectura el lector tendrá claro que tal frase es una madriguera, una cobija para el autor, y una trampa para el lector. Parece simple, se trata de un *Manual*, habrá que seguir instrucciones, verbos en infinitivo, cumplir secuencias y obtendremos beneficios, seremos expertos. La obra que en estas páginas hemos decidido abordar no nos simplifica el camino, lo encuentra rico, abundante, múltiple y nos prepara, como toda buena literatura, para entender y discutir el mundo. No puede funcionar como un instructivo o un manual simple. En la complejidad está la solución, ahora sí, la trampa se ha convertido en madriguera.

He hecho de la literatura, o más bien de su enseñanza, el soporte para pasar por esta vida con un alto grado de satisfacción y de paz, a la manera de Kant, lejos del mundanal ruido de las ideologías, pero consciente de que precisamente la conciencia es el gran tribunal, es el infierno que nos come y que no puede existir en otra vida porque ya hemos pagado con creces en ésta” (García, 2014:498).

El subtítulo, *A Zamorita ita, desde Culiacas, acas* es una muestra de los múltiples juegos del lenguaje que el autor realiza, además de dar fe de los lugares y las regiones de México abordados en la novela. Wenceslao Caratusa, el personaje

principal, es un docente universitario que realiza un viaje a Zamora. La anécdota comienza. Como si fuéramos parte de la conciencia de Wenceslao descubrimos su historia, él encuentra en su ir y venir otras historias para contar, algunas más las imagina, las sueña o simplemente las recuerda porque años atrás, durante su infancia, la tía Pina se las contó. Él ha heredado, con la palabra, el talento del flautista de Hamellin, nos lleva a su ratonera, a su trampa.

A través de diferentes voces narrativas, el lector se encuentra con contextos paradójicos, irónicos, dolientes, pero prototípicos del mexicano. En la música de banda, en la letra de “La cabrona”, la crueldad se legitima, de hecho, es un pretexto para sentirse feliz. El viaje narrativo comienza así en Culiacán. Y continuará por otras ciudades y regiones de México, desde la costa norte del país hasta Zamora, siguiendo la ruta de Durango, Zacatecas, Aguascalientes, León, pero dando saltos narrativos a ciudades como Mazatlán, Guasave, Monterrey, Guadalajara, Fresnillo y el Distrito Federal. Nada mejor para enmarcar costumbres, olores, comidas que el pretexto de viaje. Sin embargo, el *Manual* registra mucho más allá que eso, pues implica, también, un viaje en búsqueda del sentido de la vida de Wenceslao Caratusa y un acercamiento hacia su muerte.

Yo mismo, Wenceslao Caratusa, me confieso activista y punitivo en mis años mozos. Con mis actos desafié al mundo adulto y pensé que la hazaña del hombre no tiene parangón. Lo que ignoraba es que siempre hay alguien que quiere estar encima de ti o primero y que no hay obra que te consagre o te garantice inmunidad. He visto a los mejores hombres de mi generación penando en busca de una moneda o de una

palabra de reconocimiento. He visto a los mejores cerebros de la época enfermos y desvalidos, pendientes de que una mano amiga les empuje en la silla de ruedas” (García, 2014:502).

Caratusa es un docente universitario, escritor, forjado en los ideales de los años 60 pero decantado por un mundo contemporáneo, neoliberal, utilitario y competitivo. No hay ideología que le convenza, la conciencia crítica que le ha formado la literatura parece convertirse en una trampa, aunque en realidad ha implicado su libertad, su individualidad, por lo tanto tiene el liderazgo moral como para poner en jaque a los postureros del cambio:

Todo está permitido con tal de llegar. Hemos importado técnicas católicas de persuasión, consignas comunistas, tácticas anarquistas, lemas mercadotécnicos, gestos gitanos, astucia china, algarabía de la diversidad sexual, efectividad japonesa, artes marciales tailandesas, herbolaria indígena mexicana y chapina, chistes gallegos y planeación estratégica para el poder. Hay todo un equipo de *headshunters* que escanea todos los días el patrimonio intelectual de grupo y asigna puntos, como si fuera un escalafón.

Caratusa es perseguido por su decisión de nadar a contracorriente, por entregarse al mundo de los libros, por decidir ser un intelectual que busca y encuentra el sentido del mundo a través de la literatura. Wenceslao es, además, asediado por el transcurrir del tiempo mediante la llegada de las enfermedades y la decadencia física, pero los mismos años y experiencias han fortalecido su vida emocional: las historias de su niñez su madre, la literatura, la libertad universitaria y la do-

cencia, además de la plenitud que encuentra en la creación, se han encargado de forjar a un individuo reconciliado con su propia existencia pero profundamente inconforme con la injusticia, con los arquetipos de los que no puede liberar a los otros, ni a él mismo.

La novela es, además, un registro de la historia no oficial del México de los últimos tiempos, una creación que acerca a la sociología del mexicano, a través de temas como la religión, las creencias populares sobre aparecidos, los castigos relacionados con la ambición y el machismo. La figura del padre, por ejemplo, es un elemento que ensombrece a los personajes masculinos; la relación padre-hijo se demuestra a partir de la violencia, del maltrato y la incompreensión, de manera que es imposible llevarla a plenitud, encontrar, como dijo Marina Arjona, ‘ese fenómeno infinitamente raro que sería una persona satisfecha y feliz’:

Mira, muchachito, salte de las faldas de tu mamá, acércate a tu padre. Se aprende en el fondo de la mina, cuando el sílice te entra a los pulmones; se aprende cuando echas un colado desde la madrugada hasta el mediodía, se aprende cuando el alcohol raspa, se aprende cuando le enseñas a un encanto de mujer de un rato a decir te quiero, házmelo como tú sólo sabes hacerlo, mientras le brindas la faena entre las piernas. Así se aprende a ser hombre. Lo demás son mamarrachadas. Ojalá que tus estudios te pongan donde yo no te alcance y te vayas para que no me soportes más (2014:179).

Manual muy mejorado de madrigueras y trampas es, por definición, una novela con una propuesta fuera de la linealidad y de la anécdota única. Cada estructura narrativa tiene una

subyacente, hay un elemento dentro de otro y múltiples niveles superiores, envolviendo estructuralmente a personajes, narradores, al autor y al lector. Por ejemplo, hay un momento en que a la manera de *El Aleph* de Borges, el autor se encuentra siendo observado mientras trata de descifrar el *Manual*, a su vez, hay un narrador que lo reflexiona y justifica, nos encontramos así con oraciones como ‘Debo organizar mi *Manual muy mejorado de madrigueras y trampas*’ o ‘¿El proyecto que tengo sobre mi escritorio es una novela o un libro de ensayo? Es ensayo. ¿Mi línea está en la literatura mexicana o española? Es novela. ¿Es sobre alguien que va o que regresa? ¿Se trata del mismo viaje en su ida y su vuelta? ¿Es una biografía?’. Hay, inclusive, un narrador que habla de un Alejandro, de la banda de los tragagatos y del sueño de Pinos.

La virtud de la trampa fraguada por Alejandro García radica en la multidimensionalidad del texto. Es una novela, pero cada capítulo tiene autonomía y circularidad, funciona, también, como un libro de cuentos. Se adentra, además, en terrenos aparentemente ajenos a la creación, como la ensayística, por ello el *Manual...* es, al mismo tiempo, una antología de ensayos sobre la literatura española del siglo XX, pues los personajes creados por Wenceslao Caratusa elucubran, aportan, deshilvanan novelas como *Tiempo de silencio*, *Nada*, *El dueño del secreto*, *La hora violeta*, *Entre vicillos*, *Usos amorosos de la postguerra española*, *Últimas tardes con Teresa*, *En el umbral*, *Las ratas*, *Las edades de Lulú*, *Primera memoria* y *Los soldados lloran de noche*, provocando, a través de la novela, el análisis y el entendimiento de dichas obras.

¿Cómo se logra lo anterior? Haciendo un vínculo entre la literatura española del siglo XX y los personajes populares del imaginario mexicano, de manera que el ensayo,

la crítica, la interpretación literaria, se realiza a través de las palabras de mexicanos cuya vida no tiene bien definido el límite entre ficción y realidad, como todas las vidas. Así, encontramos a un Pedro Infante narrando su historia y uniéndola con la de Andrea, el personaje de Carmen Laforet. El sentido de la vida que busca una y otra vez la protagonista de *Nada* es el mismo que entre canciones y mitos culturales inquiere Pedro Infante, el real, el individuo, no *Pepe el toro*, ni cualquiera de los *Los tres huastecos*, sino Pedro Infante el solitario, el desconocido, pues como se argumenta en el *Manual*, toda literatura implica un proceso de encuentro del individuo.

El registro de la historia de México de los últimos años, uno más de los niveles que conforman la riqueza de este *Manual*, se encuentra en los capítulos donde se adivinan hechos como el asesinato de Luis Fernando Colosio, el liderazgo del pasado de Elba Esther Gordillo, el temblor de 1985 en el Distrito Federal, las trágicas explosiones en Guadalajara y León, el asesinato de Posadas Ocampo y la ignominia de las muertas de Juárez. La estrategia narrativa consiste en llegar a tales acontecimientos de manera paralela. Un personaje del pueblo se encuentra circunstancialmente en dicho momento y contando la tragedia o la aventura de su propia vida quita el velo a la ironía del contexto nacional.

Otro nivel de la riqueza del libro está en los juegos del lenguaje. ‘Lahorachemenguenchona’, narra los días de joven *chemo*, utilizado y despreciado por los otros. La construcción lingüística es tal que a pesar de la tragedia uno termina riendo, porque los juegos de palabras hacen que el lector viva el personaje, *viva* y se sienta *chemo*, sin fumar verde. ‘Suelta la pata y mata al chichicuelote’ tiene el mismo efecto, la alegría

provocada por los juegos de palabras convierten la tragedia de la muerte de un chiquillo en ternura. Si el destino no puede tornarse rosa, vamos a ganarle la partida con el poder de la palabra, vamos a lavar el mundo con la risa.

Manual muy mejorado de madrigueras y trampas incluye, también, un digno y envidiable espacio para el erotismo. ¿Ven por qué se habla de riqueza y complejidad? El gigante que es el autor en la construcción de espacios y atmósferas define la entrega, sutil, detallada, absolutamente carnal y humana de dos amantes que se afinan, de dos vidas que encuentran sentido, en la medida en que son envueltos por el deseo.

Toda la novela da fe de la sensibilidad y la naturaleza humanista de escritor, del mundo y la conciencia construidos a través de la literatura, la emoción y la razón. Es posible adivinar, además, el apego y la comprensión del autor al mundo que ha perdido después de los libros: el de la cultura visceral, el de las clases sociales sumidas en la fe, la ignorancia, la intolerancia y el instinto. Sin embargo, el entorno intelectual y académico tampoco es su bandera absoluta, un último párrafo de la novela urge a reconstruirlo: “si va a la trampa muera con dignidad, venda cara su casa, si es madriguera, hago el espacio suyo, arrebate a Vetusta de la miseria y extienda sus alas en pos del placer, sálveme así” (2014:539).

El problema es el abigarramiento, la falta de salidas que se ha tejido como trampa. Éste es el nivel de la pregunta. La trampa no está en el ambiente, no está en la naturaleza pervertida, la trampa está en la malla que se ha echado para que los ratones peleen o sean atrapados si intentan escapar a hacer algo diferente (2014:29).

Pero el autor se ha encargado de abrir salidas a partir de la literatura, a partir de la creación. Más de una vez, en el *Manual...* se asevera que no hay literatura feliz, creo que ello obedece a que la literatura, por lo menos la de Alejandro García, está comprometida, para bien, con la vida. Casi todos los capítulos hablan de realidades que no se quieren ver, de vidas que no se quieren encontrar, tal vez de literaturas que tampoco es afable descubrir; en ellas está la violencia, algunas veces sexual, algunas otras social o familiar. Tantas frases, tantas ideas indeseables, tantas imágenes violentas descritas con precisión y burla provocan escozor, incomodidad, pero, como es sabido, por eso son literatura, porque conmueven, para bien o para mal, al lector.

El mundo literario convierte la trampa en madriguera. En la medida en que se aborda la complejidad del *Manual muy mejorado de madrigueras y tramas*, la realidad se torna menos confusa, menos inasequible. Tal vez así, lleguemos a ser aquello que Marina Arjona deseó y que Alejandro García logra y planea para los otros: convertir la trampa en madriguera.

UN BUEN DESEO: CANTAR Y CONCLUIR PARA LA LIBERTAD

Hay una canción que, al terminar estas páginas, está en la mente de la autora: “*Dicen de mí, que yo he sido un libro abierto, donde mucha gente ha escrito, no hagas caso nada es cierto*”. Cuando éramos niños se nos prohibió rayar los libros, había que tomarlos como un objeto de bastante respeto, pasar su páginas cuidadosamente, tomándolas del lado derecho superior e, inmediatamente después de haberlas visto (porque para un infante es fácil ser presa de los nervios ante la res-

ponsabilidad de tener un libro en las manos), se debía terminar con ellos, no había tiempo de leerlos; se les hojeaba y se les regresaba al librero, al nicho, pidiendo de manera inocente perdón si se había causado algún daño.

La canción nunca nos causó disonancia, era parte de lo cotidiano: “*En blanco está, nadie pudo escribir nada, no dejaron ni una huella, a nadie le importaba nada*”. Y los libros no eran para escribir. Nunca. Si doblar o ensuciar el libro era una profanación, rayarlos habría sido como destruir un recinto sagrado. Tarde nos dimos cuenta de que un libro con apuntes de sus lectores es un libro verdaderamente lleno, completo, puesto que uno limpio, pulcro, sin muestras de haber sido leído, es un libro vacío, el respeto como objeto lo ha condenado a la soledad; su misión no ha sido cumplida.

Al leer un libro escribimos: “*Me importas tú, tú si escribes muy bonito, para ti soy libro abierto, escribe en mí te necesito*”. Estas páginas son muestra de los textos leídos, de las investigaciones emprendidas y la convicción que mantenemos para que la escuela, el dominio lingüístico y la comunicación/comprensión se desplieguen en tres niveles, el del individuo que somos, el de la cultura a la que pertenecemos y el de la especie humana por la que la mente letrada debe trascender. Seamos libros vivos, leídos y subrayados con complejidad.

En “Dominio lingüístico, crisis, diversidad y horizontes” se expusieron algunos de los conflictos relacionados con la deficiencia de las habilidades comunicativas, tales como la planeación educativa, la posición de la comunidad de habla mexicana frente a la comunidad lingüística del español y la incidencia de las actitudes y creencias lingüísticas respecto a la disposición de los estudiantes para comprometerse con el aprendizaje y el dominio de la lengua materna. Además,

se trató la relación del dominio lingüístico con el manejo de las emociones, la autocomunicación y la competencia mediática.

El segundo capítulo “Interacción comunicativa en marcos socioculturales” aprovechó las delicadas y susceptibles relaciones entre lengua, género y tabú lingüístico para entender y justificar la interpretación comunicativa en marcos que la cultura ha instaurado y que el individuo, en la medida en que no los conoce, está propenso a profanarlos de manera ciega o a obedecerlos como autómatas; la conciencia y la explicitación de los valores comunicativos bajo los que se interactúa darían cuenta de una educación lingüística como acto democrático y emancipador.

El tercer capítulo “Complejidad lingüística, letras en diacronía y sincronía” presentó dos ejemplos felicísimos de libros complejos que a partir del manejo lingüístico y la inserción cultural, tanto diacrónicos como sincrónicos, son capaces de abordar el sentido humano en los tres niveles que explicábamos páginas atrás: el del individuo, el de la cultura y el de la especie. El holograma se ha completado.

REFERENCIAS

- Arias Álvarez, B., *Documentos públicos y privados del siglo XVI. Textos para la historia del español colonial mexicano I*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.
- Arjona Iglesias, M. y J. López Chávez, “Educación, comunicación y género” en *Cuadernos del Seminario de Pedagogía Universitaria*, México, UNAM, 2004.
- Arjona Iglesias, M. y J. López Chávez, *et al.*, *Redacción y comprensión del español culto*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Blackmore, S., *La máquina de los memes*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Blas Arroyo, J., *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid, Cátedra, 2005.
- Bengoechea, M., *Lengua y género*, Madrid, Síntesis, 2015.
- Bosque, J. I., *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, 2014. [03 de marzo de 2019] Disponible en https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Calero, M., *Sexismo lingüístico*, Madrid, Narcea, 2010.
- Canale, M. y M. Swain, *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*, 1996. [13 de septiembre de 2019] Disponible en http://cuadernosdigitales.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_662/662.html
- Ceberio y Watzlawick, *La construcción del universo*, Barcelona, Herder, 2006.
- Coates, J., *Mujeres, hombres y lenguaje. Un acercamiento sociolingüístico a las diferencias de género*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Company, C., *La gramática no tiene sexo*, 2019. [12 de octubre de 2019] Disponible en: <https://zetatijuana.com/2019/03/la-gramatica>

- tica-no-tiene-sexo-no-es-ni-incluyente-ni-excluyente-concepcion-company/
- Coseriu, E., *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos, 1986.
- Croft, W. y A. Cruse, *Lingüística cognitiva*, Madrid, Akal, 2008.
- Dahl, S., *La historia del libro*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Damasio, A., *El error de Descartes*, México, Planeta, 2015.
- Dennett, D., *Tipos de mentes. Hacia una comprensión de la conciencia*, Madrid, Debate, 2000.
- Dennett, D., *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Ferrés, J., *Las pantallas y el cerebro emocional*, Barcelona, Gedisa, 2014.
- García Marcos, F., *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis, 2015.
- Gardner, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, FCE, 2001.
- Grijelmo, A., *Defensa apasionada del idioma español*, México, Taurus, 2012.
- García, A., *Manual muy mejorado de madrigueras y trampas. A Zamorita ita, desde Culiacas, acas*, México, Instituto Zacatecano de Cultura, 2014.
- Harari, Y. (2014), *De animales a dioses*, México, Debate, 2014.
- Hite, S., *El orgasmo femenino*, Barcelona, Zeta, 2008.
- Kroskrity, P.V., “Ideologías lingüísticas”, en M. E. Cerón Velásquez, M. E., *Ideologías lingüísticas, política e identidad: Cuatro ensayos de lingüística*. México: Universidad Veracruzana, 2018.
- Lara, L.F., *Lengua histórica y normatividad*, México, El Colegio de México, 2009.
- Lara, L.F., *Curso de lexicología*, México, El Colegio de México, 2015.
- Lara, L. F., “Método integral lexicológico y lexicografía” en Mendoza, E., *Estudios lingüísticos*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2008.
- Lipman, M., *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- Lispector, C., *Todos los cuentos*, Madrid, Siruela, 2018.
- Lomas, C., *El poder de las palabras*, México, Santillana, 2017.
- Lomas, C., *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, México, Octaedro, 2014.
- Lomas, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*, Madrid, Paidós, 2010.
- Lomas, C. (2005). El otoño del patriarcado, 2005. [29 de octubre de 2019]. Disponible en: <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10800248.18.pdf>
- Lomas, C; A. Osorio y A. Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona Paidós, 1993.
- López Morales, H., *Sociolingüística*, 3ª ed., España, Gredos, 2004.
- López Morales, H., *La andadura del español por el mundo*, 2010.
- López Chávez, J. y Arjona Iglesias, M. (2001). Sobre la enseñanza del español como lengua materna. México: Edere, 2001.
- López Chávez, J. y M. Arjona Iglesias. (1997). Letras, acentos [y puntuación] México: Edere, 1997.
- López Chávez, L., *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones*, México, Unidad Académica de Letras, UAZ, 2003.
- López Chávez, J., *Curso básico de Redacción*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2005.
- López Chávez, J., *Lejos del mundanal ruido*, México, Edere, 2012.
- Luiselli, V., *Los niños perdidos. (Un ensayo de cuarenta preguntas)*, México, Sexto Piso, 2018.
- Márquez Jiménez, Alejandro, *A 15 años de PISA: resultados y polémicas. Perfiles Educativos*, México, UNAM, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 2017, pp. 3-15. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250923001>

- Moreno Fernández, F., *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 2009.
- Moreno Fernández, F., *Las variedades de la lengua española*, Madrid, Arco Libros, 2010.
- Moreno Fernández, F., *Variedades de español y evaluación: Opiniones lingüísticas de los anglohablantes*, 2017. Recuperado de <http://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/sites/default/files/spanish.pdf>
- Moreno Fernández, F., *Sociolingüística cognitiva*, Madrid, Iberoamericana/Vervuet, 2018.
- Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO, 2013.
- Morquecho, B., *De memoria y olvido*, México, Instituto Zacatecano de Cultura, 2009.
- Moreno de Alba, J., *La Academia reconoce el lenguaje del crimen organizado*, 2010. [18 de octubre de 2019] Disponible en <https://www.jornada.com.mx/2010/10/28/cultura/a03n1cul>
- Muñoz Muñoz, M., *El léxico disponible en dos regiones zacatecanas. Una lectura a partir de la memética, la teoría de la evolución cultural*, México, Taberna librería Editores/UAZ, 2014.
- UNAM (s/f) Corpus de las Sexualidades en México (CSMX).
Disponible en <http://www.corpus.unam.mx/geco/portal/index/CSMX>. [10 enero de 2019]
- Pinker, S., *El mundo de las palabras*, Barcelona, Paidós, 2007.
- Pérez-Reverte, A., *La reina del sur*, México, Alfaguara, 2002.
- Pérez Tamayo, R., "Importancia de la lengua española en el desarrollo de la ciencia en México", Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España, 2009. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/2_el_espanol_de_la_ciencia/perez_r.htm
- Pozo, J. I., *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2012.
- Ojeda, D., *Políticamente incorrecto*, México, Taberna Librería Editores, 2013.
- PISA (s. f.), *Resultados México*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>
- RAE, *Diccionario de americanismos*, 2010. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-americanismos>
- Serrano, S., *Comprender la comunicación. El libro del sexo, la poesía y la empresa*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Taffel, R, y M. Blau, *Cómo educar niños más listos, sanos y felices*, Barcelona, Amat, 2001.
- Tusón, J., *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona, Octaedro, 2010.
- Watzlawick, P. y J. Bavelas, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 2008.
- Watzlawick, P., *Es real la realidad*, Barcelona Herder, 2003.

Prólogo	11
Introducción	27
Capítulo I. Dominio lingüístico: crisis, diversidad y horizontes	35
<i>Competencia lingüística y mundo emocional</i>	43
<i>Comunicación, emociones y mundo virtual</i>	49
<i>Y siempre, la competencia comunicativa</i>	55
<i>Actitudes y creencias lingüísticas</i>	59
<i>Dilucidar las actitudes y creencias lingüísticas para fortalecer la clase de lengua</i>	62
<i>Teoría de la complejidad y competencia lingüística</i>	68
Capítulo II. Interacción comunicativa en marcos socioculturales	77
<i>Un espacio para debatir las relaciones lengua y género</i>	77
<i>Cognitivismo y justificación de las relaciones entre lengua y género</i>	78
<i>Posturas e imposturas en torno al sexismo lingüístico</i>	81
<i>Lengua y género en el Corpus de las Sexualidades de México</i>	84
<i>El estudio de concordancias y redes léxicas para el análisis connotativo de vocablos en el CSMX</i>	86
<i>Búsquedas en el CSMX</i>	89
<i>Lengua, género y léxico disponible</i>	91
<i>¿Narcolenguaje o tabú lingüístico?</i>	98
Capítulo III. Complejidad lingüística, letras en diacronía y sincronía	103
<i>De fortunas vitales y lingüísticas</i>	103
<i>La complejidad lingüística como madriguera</i>	110
<i>Un buen deseo: cantar y concluir para la libertad</i>	118
Referencias	121



Caberna Librería
Editores

EL HOLOGRAMA
DE LA COMUNICACIÓN
APORTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
DESDE LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA COMPLEJIDAD

de Mónica Muñoz Muñoz

se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2019,

en los talleres gráficos de Signo Imagen.

Email: simagendigital@hotmail.com

Cuidado de la edición a cargo de la autora.

300 ejemplares

